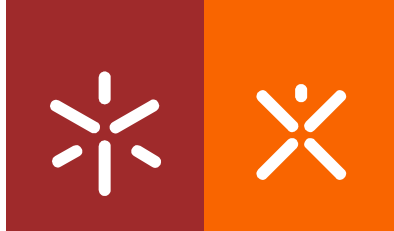




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Andreia Machado Teixeira

"Das palavras às histórias"
O desenvolvimento de competências de
escrita no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Andreia Machado Teixeira

"Das palavras às histórias"
**O desenvolvimento de competências de
escrita no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio
Mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do
**Professor Doutor José António Brandão
Soares de Carvalho**

outubro de 2013

Das palavras às histórias – o desenvolvimento de competências de escrita no 1º e no 2º Ciclo do Ensino Básico

Tânia Andreia Machado Teixeira
Relatório de Estágio
Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
Universidade do Minho 2013

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito do Mestrado de 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico durante o ano letivo 2012/13. E pretende apresentar a intervenção pedagógica realizada em dois contextos educativos distintos, correspondentes a cada um dos ciclos mencionados.

O principal objetivo da intervenção nesses contextos foi a melhoria da capacidade de escrever, uma vez que muitos alunos que frequentam o 1º ou 2º ciclo mostram dificuldades na produção textual. Obtivemos esta constatação no decorrer das sucessivas abordagens seguindo a metodologia de investigação-ação, na qual o professor exerce um papel ativo e constantemente questiona, relaciona e reflete sobre a ação.

A identificação de alguns problemas levou à planificação de atividades promotoras da linguagem escrita que procuraram corresponder aos interesses das crianças. O projeto procurou impulsionar a construção de textos, incentivando a escrita de um modo criativo e pretendendo desenvolver hábitos e criar o gosto por essa atividade. A escrita criativa permite a liberdade de expressão e transporta uma grande variedade de possibilidades contextuais, é o meio privilegiado para expandir o vocabulário e desenvolver a capacidade de variar as estruturas linguísticas comuns.

Nos dois contextos de intervenção o desenvolvimento da escrita suscitou a aplicação de ferramentas criativas e técnicas para combater ideias como “não tenho imaginação”, “perdi todas as boas ideias”, “não sei escrever”, “tenho bloqueios”, de forma a proporcionar experiências e atividades diversificadas.

A avaliação do projeto ocorreu durante todo o processo, pela observação da atuação dos intervenientes nas atividades de produção escrita e oral, nas atividades de interpretação e noutras atividades desenvolvidas pelos alunos, incidindo sobretudo ao nível do impacto das estratégias para o desenvolvimento da criatividade. Os resultados demonstram que, apesar da especificidade de cada contexto educativo, a relação entre a criatividade e a motivação é importante, traduzindo-se num real contributo para o desenvolvimento de competências escritas, mesmo numa fase de transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo, que se caracteriza muitas vezes como problemática e impeditiva do sucesso educativo e social dos alunos.

From words to stories – the promotion of writing skills in basic school (1st and 2nd Cycles)

Tânia Andreia Machado Teixeira

Training Report

Master in 1st and 2nd Cycles of Basic Education

University of Minho, 2013

Abstract

This report describes my work as trainee teacher in the Supervised Teaching Practice of the Teacher Training Master Programme (1st and 2nd Cycles of Basic Education) during the school year 2012/13. It presents the pedagogical interventions carried out in two different educational contexts, corresponding to each of the cycles mentioned above.

The main objective of the intervention in these contexts was to improve the ability to write, since many students attending the 1st or 2nd Cycle show difficulties in textual production.

The intervention involved successive approaches following the action-research methodology, in which the teacher plays an active role by asking questions, acting, observing and reflecting on the action.

The identification of some problems led to the planning of activities in order to promote writing skills, responding to the interests of children. The project sought to boost the construction of texts, encouraging writing in a creative way and intending to develop writing habits. Creative writing allows students to express freely and carries a wide variety of contextual possibilities. It is a good way to expand vocabulary and develop the ability to vary common linguistic structures.

In the two intervention contexts, the development of writing implied the application of creative tools and techniques to combat ideas like "I have no imagination", "I lost all the good ideas", "I cannot write". The idea was to provide diversified experiences and activities.

The evaluation of the project occurred throughout the entire process, by observing the actions and the actors in written and oral activities, and also in interpretation activities and in other activities carried out by students, focusing particularly on the impact of the strategies in the development of creativity.

The results demonstrate that, despite the specificity of each educational context, the relationship between creativity and motivation is important and a real contribution to the development of writing skills. This applies to a problematic transition phase as it is the transition from the 1st to the 2nd Cycle of Basic Education, often impeding the educational and social success of students.

Índice Geral

Dedicatória

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice

Índice de Imagens xv

Índice de tabelas xv

Índice de gráficos xv

Lista de siglas xv

Introdução 1

Capítulo I – Contextos de Intervenção e de Implementação do Projeto

1.1.O 1º Ciclo do Ensino Básico 5

1.1.1. A Escola 5

1.1.2. A Turma 5

1.2. O 2º Ciclo do Ensino Básico 10

1.2.1. A Escola 10

1.2.2. A Turma 11

1.3. Definição do Projeto de intervenção e suas limitações 14

1.3.1. Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica 14

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1. A Educação no Ensino Básico dos 6 aos 12 anos 19

2.2. Aquisição da linguagem escrita 21

2.3. Exploração da linguagem escrita em contexto escolar 22

2.4. A criatividade 26

2.5. A criatividade no processo de Ensino Aprendizagem 27

2.6. A escrita criativa 30

Capítulo III – Metodologia

3.1. Procedimento metodológico	33
3.2. Plano geral de intervenção	37
3.3. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica	39

Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

4.1. Fases do processo de intervenção	41
4.2. Apresentação e análise das atividades desenvolvidas em torno do projeto de intervenção	46
4.2.1. Estratégias de desenvolvimento	55
4.2.1.1. Histórias Modificadas	55
4.2.1.2. Palavras Mágicas	60
4.2.1.3. O cantinho da poesia	64
4.2.1.4. A caixa das ideias	67
4.2.1.5. De lápis na mão	68
4.2.1.6. Ver para escrever	70
4.2.1.7. A arte de contar	75

Capítulo V – Considerações Finais

5.1. Reflexão crítica – Preparação e organização das atividades de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	83
5.2. Processos de avaliação e aprendizagem dos alunos	88
5.3. Relações pedagógicas com os alunos	88
5.4. Avaliação do projeto	90
5.5. Considerações finais... Implicações em trabalhos futuros	91

Referências Bibliográficas	95
-----------------------------------	-----------

Anexos (Documento em CD)

Anexo 1 - Aula de 4/2/2013 – Planificação e Material	3
Anexo 2 - Aula de 5/2/2013 – Planificação e Material	9
Anexo 3 - Aula de 6/2/2013 – Planificação e Material	18
Anexo 4 - Aula de 7/2/2013 – Planificação e Material	25
Anexo 5 - Aula de 14/2/2013 – Planificação e Material	32
Anexo 6 - Aula de 15/2/2013 – Planificação e Material	40
Anexo 7 - Aula de 19/2/2013 – Planificação e Material	46
Anexo 8 - Aula de 20/2/2013 – Planificação e Material	56
Anexo 9 - Aula de 21/2/2013 – Planificação e Material	63
Anexo 10 Aula de 30/04/2013 – Planificação e Material	78
Anexo 11 - Aula de 3/05/2013 – Planificação e Material	89
Anexo 12 - Aula de 7/05/2013 – Planificação e Material	105
Anexo 13 - Aula de 10/05/2013 – Planificação e Material	112
Anexo 14 - Aula de 4/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	120
Anexo 15 - Aula de 5/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	123
Anexo 16 - Aula de 6/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	126
Anexo 17 - Aula de 7/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	137
Anexo 18 - Aula de 14/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	139
Anexo 19 - Aula de 15/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	144
Anexo 20 – Aula de 19/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	148
Anexo 21 - Aula de 20/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	152
Anexo 22 - Aula de 21/2/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	159
Anexo 23 - Aula de 30/4/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	169
Anexo 24 - Aula de 3/5/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	181
Anexo 25 - Aula de 7/5/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	186
Anexo 26 - Aula de 10/5/2013 – Produtos do trabalho dos alunos	194

Índice de Imagens

Imagem 1- Imagem Visualizada	73
Imagem 2- Álbum gráfico “A Pesca”	79

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de aulas no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	44
Tabela 2 – Número de atividades extra-aula no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	45
Tabela 3 – Descrição Sumária das atividades do projeto de intervenção pedagógica nos contextos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	46

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Habilitações literárias dos pais (contexto do 1º Ciclo)	7
Gráfico 2 – Situação profissional dos pais (contexto de 1º ciclo)	7
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais (contexto do 2º Ciclo)	12
Gráfico 4 – Situação profissional dos pais (contexto de 2º ciclo)	13
Gráfico 5 – Intervenções no 1º Ciclo do Ensino Básico	43
Gráfico 6 – Intervenções no 2º Ciclo do Ensino Básico	44

Lista de Siglas

AE – Apoio ao Estudo
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA- Plano Anual de Atividades
PCT – Projeto Curricular de Turma
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PLN – Plano Nacional da Leitura
PTT – Projeto Curricular de Turma
UNICEF- United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
1.º CEB – 1.ºCiclo do Ensino Básico

Introdução

O trabalho que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico, mestrado profissionalizante da Universidade do Minho. Este trabalho decorreu em dois contextos educativos diferentes, correspondentes a duas diferentes fases de intervenção. A primeira fase de intervenção refere-se ao 1º Ciclo e a segunda ao 2º Ciclo de Ensino Básico. Foram desenvolvidas em escolas dos respetivos níveis de um agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Famalicão.

A realização da prática profissional, sustentada no projeto integrador “*As Palavras Contam Histórias*”: *Desenvolvimento de competências escritas no 1º e 2º Ciclos*, visou promover a aquisição de um conjunto de competências associadas primordialmente à escrita, numa perspetiva globalizadora do conhecimento. Para tal, nas distintas intervenções, situamo-nos numa perspetiva de investigação-ação e na filosofia construtivista do conhecimento, com vista ao desenvolvimento integrado e harmonioso do aluno (Alonso, 1996), integrando desta forma na investigação tanto os aspetos científicos e pedagógicos, como as componentes teórica e prática daí resultantes, proporcionando a construção de um conhecimento profissional sustentado.

Como nos diz Alonso (1996: 6):

“ A educação escolar é uma das diferentes práticas sociais mediante as quais se ajuda o ser humano a desenvolver todas as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social. Por isso, antes de entrar propriamente na definição das funções da educação escolar, parece-nos necessário caracterizar a educação geral, enquanto atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade ”

Esta autora perspetiva ...

“ ... a educação como um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade). ”

Este relatório não é só um produto final deste mestrado profissionalizante, é acima de tudo um instrumento descritivo e reflexivo de todo o trabalho realizado ao longo de vários meses, na nossa prática profissional, na busca de aprendizagens significativas não só para o nosso futuro enquanto profissionais da educação, como também para os alunos com quem contactamos nos diferentes contextos, que nos ajudaram a alcançar a nossa evolução como profissionais da educação e o nosso crescimento pessoal não só ao nível de competências mas também de atitudes e valores.

A este propósito, a autora acima referida (Alonso, 2004: 19), refere que:

“(...) as atitudes de pesquisa e de reflexão, num contexto de participação e colaboração, se constituem como constructos imprescindíveis para a mudança já que como reconhece Elliott (1993), são estas atitudes que permitem ao professor melhorar as suas capacidades (...)”.

Diz ainda que:

“O desenvolvimento curricular, baseado na investigação-ação colaborativa é, sem dúvida o melhor caminho para a formação e para a melhoria da escola. A colaboração, a investigação e a reflexão, num contexto de autonomia e participação, são os três pilares que sustentam e alimentam a mudança tanto a nível organizacional, como profissional e pedagógico.”
(Alonso, 2004:20)

Enquanto futuros profissionais da educação temos como princípios orientadores da nossa ação, a ideia de que o gosto pela leitura e principalmente pela escrita, visto que o nosso projeto incidiu sobretudo na escrita, resulta de práticas estimulantes, iniciadas por vezes nas comunidades envolventes mas fomentadas e aprofundadas no meio escolar.

Desta forma, através do desenvolvimento de um processo supervisionado de investigação pedagógica participante, essencialmente no formato reflexivo de um processo de investigação-ação, tivemos a oportunidade de realizar um conjunto de práticas em torno do gosto pela leitura e escrita no Ensino Básico, fundamentando as nossas convicções na promoção da escrita criativa. A sua realização esteve intimamente

ligada com a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais. Assim, no que diz respeito à nossa evolução profissional, este relatório (produto final deste mestrado profissionalizante) permite documentar e justificar a construção e o desenvolvimento de um conhecimento profissional e pessoal mais alargado, resultado de uma aprendizagem de aptidões investigativas, fundamentais para um amadurecimento sustentado numa prática amparada pela teoria, bem como a compreensão e a problematização de dinâmicas de práticas de ensino-aprendizagem e, ainda, a avaliação do impacto de tais práticas, que são fundamentais para a nossa prática pedagógica.

O relatório apresentado converge na pesquisa de estratégias e recursos que facilitam a promoção da escrita através da criatividade, em crianças do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Para uma melhor compreensão das opções tomadas durante a nossa atuação nos diferentes contextos, o presente trabalho encontra-se estruturado, para além desta introdução, em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, caracterizaremos os dois contextos de intervenção, facultando a contextualização e a pertinência da implementação do projeto de intervenção desenvolvido.

No segundo capítulo, apresentamos o enquadramento teórico, repleto de todo um conjunto de reflexões essenciais ao tema da nossa investigação, resultantes da leitura de literatura fundamental sobre o assunto.

No terceiro capítulo, expomos a metodologia utilizada durante a nossa prática pedagógica.

- No quarto capítulo, apresentamos uma análise reflexiva do projeto, isto é, um plano geral de intervenção e a discussão geral dos resultados.

- No quinto e último capítulo, referimos as relações pedagógicas com os alunos, a avaliação do projeto e da intervenção realizada, e será feito um balanço final deste processo de formação, através das considerações finais e suas implicações para trabalhos futuros.

Capítulo I - Contextos de Intervenção e de Implementação do Projeto

Para uma melhor compreensão do trabalho realizado, opções tomadas e conhecimentos adquiridos durante a nossa atuação nos diferentes contextos, este capítulo descreve, grosso modo, cada uma das escolas, de diferentes ciclos, e, em particular, as turmas em que foi efetuada, em primeiro lugar, uma observação e, posteriormente, a nossa intervenção.

1.1. O 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1. A Escola

A Escola Básica (centro escolar) onde realizei a prática pedagógica referente ao 1º ciclo, no 1º semestre do ano letivo, é uma instituição de ensino público situada numa vila do concelho de Vila Nova de Famalicão. Entrou em funcionamento no ano letivo de 2011/12 e pertence a um agrupamento vertical que engloba um jardim-de-infância, escolas de 1º ciclo, uma escola de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e uma escola do Ensino Secundário, sede do agrupamento.

Devido à sua localização, e por pertencer a um agrupamento que se transformou num mega agrupamento, este estabelecimento de ensino de educação básica não só é muito procurado por famílias das zonas próximas como também recebe crianças de outras freguesias pertencentes ao concelho de Vila Nova de Famalicão e das freguesias limítrofes do concelho de Guimarães. A população revela-se, também por isso, bastante heterogénea, se por um lado há crianças provenientes de famílias com elevados níveis de instrução e com elevados rendimentos económicos, por outro lado, encontramos crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos, na maioria dos casos provenientes de baixos níveis de instrução.

1.1.2. A Turma

A turma era constituída por 26 alunos, dos quais 15 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. À exceção de uma criança, CS, todas tinham frequentado a educação pré-escolar, sendo aqui de realçar que a maioria desses alunos provinha de um mesmo estabelecimento. Mesmo assim, não se verificava homogeneidade em relação às

competências adquiridas aquando da entrada no 1º ano do 1º ciclo. A turma era heterogénea, com ritmos de trabalho bastante diversificados, existindo alguns alunos muito rápidos na execução das tarefas e outros com um ritmo bastante lento. Eram alunos muito difíceis de motivar, alguns porque exigiam trabalhos mais complexos, outros por revelarem falta de maturidade. Em termos de aprendizagem, os alunos obtiveram resultados satisfatórios em todas as áreas, contudo dois alunos, DG e CS, manifestaram dificuldades na área da língua portuguesa. Um destes dois alunos, DG, confundia algumas consoantes; no outro caso, CS, além de confundir algumas consoantes, era também uma aluna pouco motivada, revelando falta de interesse e muita desorganização na realização das atividades. Os alunos referidos necessitavam do apoio constante da professora. O aluno TR apenas possuía autonomia na leitura e ao copiar frases. Não executava nenhuma outra tarefa sem a ajuda da professora e chorava quando instigado a trabalhar sozinho. Também não se relacionava com nenhum colega da turma ou da escola. Perante estes comportamentos, alertou-se o Encarregado de Educação que inicialmente não aceitou que fosse pedida uma avaliação psicológica ao seu educando. No final do período trouxe um relatório de um pedopsiquiatra, no qual se referia que o aluno padecia de uma Imaturidade Psicoafetiva e Psicomotora, associada a dificuldades na motricidade fina e instabilidade emocional. Dizia ainda que estava a ser medicado e que poderia beneficiar com o acompanhamento de uma Psicóloga ou Terapeuta Ocupacional. A mãe autorizou que fosse encaminhado para os Serviços de Psicologia e Orientação.

Os restantes alunos demonstraram interesse e empenho na realização das tarefas conseguindo atingir, com certa facilidade, todos os objetivos propostos para este período.

Quanto ao ambiente socioafetivo, esta turma revelava ser bastante coesa, apesar de se notarem conflitos entre alguns alunos da turma e de outras turmas, que aconteciam exclusivamente na hora do recreio. Dentro da turma, e no que dizia respeito ao comportamento, na sua maioria eram alunos faladores, sendo que alguns manifestavam dificuldades em manterem-se sentados corretamente na sala de aula. É ainda de referir que havia alunos que revelavam alguma imaturidade o que, por vezes, gerava falta de concentração e responsabilidade na execução dos trabalhos escolares. No entanto, destacavam-se na turma alunos que estavam concentrados no seu trabalho e, por isso,

desenvolviam os conhecimentos com mais facilidade, como era o caso de AS, NA, AP, IM, IL, IA, JS, KN, MO, SC.

Contexto socioeconómico e cultural

No que diz respeito ao contexto socioeconómico e cultural destas crianças, constatamos, pelo seguinte gráfico, que a maioria dos pais possuía o ensino básico e que as mães, na sua maioria, possuíam o ensino secundário. Podemos então concluir que eram as mães quem tinha um maior nível de escolarização.

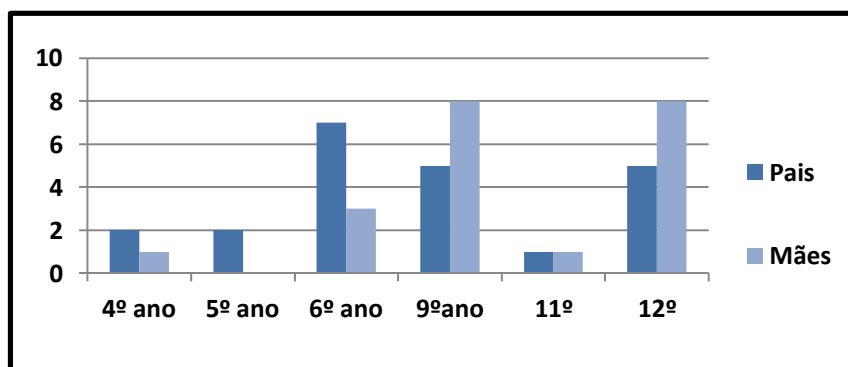


Gráfico 1 – Habilitações literárias dos Pais (contexto 1º Ciclo)

Estes pais, na sua maioria, trabalhavam no setor terciário, alguns trabalhavam no sector secundário, mas nenhum trabalhava no setor primário. Existiam também um pai e três mães desempregados, havendo uma situação em que ambos os pais se encontravam desempregados.

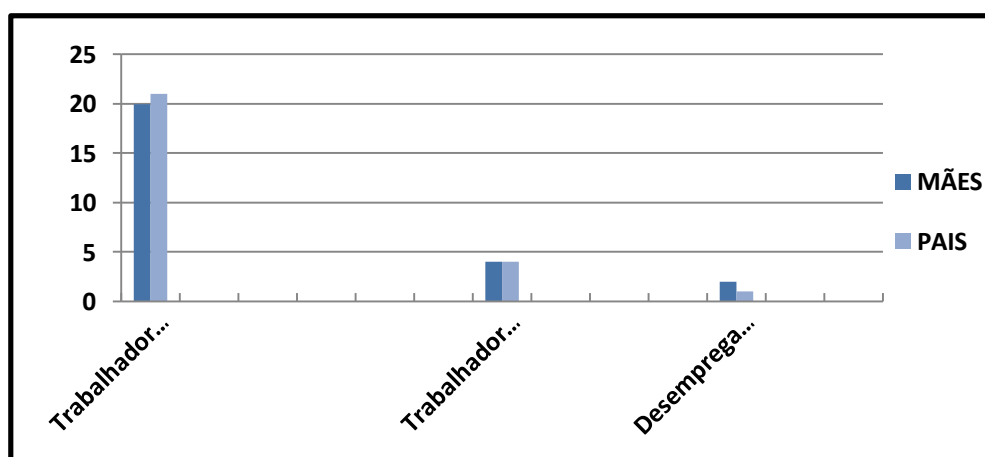


Gráfico 2 – Situação Profissional dos Pais (contexto 1º ciclo)

Cumprimento do programa/participação no Projeto Curricular de Turma

O projeto curricular de turma (PCT) partia de um tema globalizador, “*Ser melhor – Saber mais*”, comum a todo o agrupamento, para se centrar mais especificamente no tema “*Ser melhor cidadão*” e no subtema “*Saber comer e saber viver*”.

O tema “*Alimentação Saudável*” definia o Projeto Curricular de grupo/turma, documento que definia as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para o 1º ano de escolaridade.

A programação planificada para o ano letivo foi cumprida totalmente. No que respeita ao aproveitamento global da turma, todos atingiram as competências essenciais para o 1º ano de escolaridade, em todas as áreas.

O projeto curricular de turma tinha como finalidade a organização das atividades ao longo do ano e servia de referência ao trabalho a desenvolver pelo professor na sala, tendo em atenção a necessidade de integração, com sentido, de todas as aprendizagens.

As atividades (crescer a brincar, projeto passe, projeto educação e saúde /educação sexual, ciências experimentais, PNL, ABC da cirurgia, dia da alimentação, entre outras) proporcionadas às crianças deviam ser distintas da componente educativa, sendo caracterizadas pelo seu caráter não obrigatório e pela natureza lúdica das experiências.

Tinha como objetivos principais:

- centrar a ação educativa na aprendizagem das crianças;
- promover a coordenação do processo de ensino, a inter- relação e interação entre os vários saberes, de modo a que as aprendizagens se integrassem num todo, com sentido;
- adequar as estratégias de ensino/aprendizagem às características das crianças, explorando as suas motivações, interesses e capacidades.

Verificou-se bastante interesse e empenho por parte dos alunos, em todas as atividades desenvolvidas.

Uma das dificuldades sentidas foi a falta de tempo para desenvolver algumas atividades de forma mais profunda, uma vez que o ritmo de trabalho da turma era bastante heterogéneo e a capacidade de recolha, seleção e organização de informação

bastante reduzida por parte de alguns alunos. Uma outra dificuldade foi a falta de meios informáticos na sala de aula para que os alunos pudessem fazer as suas pesquisas.

Verificou-se, ao longo do ano, uma boa participação dos alunos em todas as atividades desenvolvidas. Todos mostraram muito interesse no desenrolar das tarefas. Fez-se uma sensibilização no sentido de educar para a prevenção de doenças, através de uma alimentação saudável. Os alunos melhoraram muitos dos hábitos alimentares errados que tinham, nos lanches trazidos para a escola. Notou-se também o uso do leite escolar, em vez dos sumos que a maior parte trazia.

Plano Anual de Atividades

Ensinar é abrir as portas a um mundo melhor. Fazer passar a mensagem dos valores que deverão constituir os pilares da nossa sociedade é uma tarefa aliciante e um desafio que tem que ser partilhado por todos, pois da qualidade do ensino depende o mundo de amanhã.

O projeto educativo, o projeto curricular de turma, concretizam-se no plano anual de atividades, que articula currículo e contexto social e cultural. Segundo a lei de bases, o PAA define os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e procede à identificação dos recursos envolvidos, constituindo um instrumento fundamental de desenvolvimento e operacionalização do projeto educativo.

O Plano Anual de Atividades constitui-se como um documento orientador da atividade escolar ao longo de um ano letivo.

Assim, o tema do projeto educativo foi “ ser melhor, aprender mais”, o tema 1º ciclo “ ser melhor cidadão”, sendo o subtema do 1º ano “saber comer é saber viver”.

Ao longo do ano privilegiaram-se as metodologias ativas e participativas para encorajar os alunos na seleção de questões e na procura de respostas através de experiências e pesquisas simples.

Sempre que possível, recorreu-se à observação direta a partir da qual os alunos fizeram registos em diversos suportes: escritos, fotográficos, desenhos, expressão corporal e musical.

Pretendeu-se que os alunos adquirissem métodos para organizar os seus trabalhos e desenvolvessem capacidades de autonomia, o saber fazer sozinho, formas de os alunos realizarem as suas próprias aprendizagens e ainda de trabalharem em grupo.

Aproveitamos todas as oportunidades para fomentar nos alunos a necessidade de uma alimentação saudável, ou seja a indispensabilidade de comer bem e de forma equilibrada para que os alunos mantivessem o peso ideal e as crianças se desenvolvessem bem intelectualmente.

Todas as atividades do PAA foram cumpridas e desenvolvidas com êxito, sensibilizando e despertando a curiosidade e o interesse do aluno.

Avaliação diagnóstica

Foi realizada uma avaliação que nos permitiu diagnosticar os pontos fracos e fortes dos alunos na área de conhecimento em que se desenvolveu o processo de ensino aprendizagem da nossa prática profissional.

O processo de ensino é um processo de construção de conhecimento e “diagnosticar no início” é verificar se o aluno domina todos os pré-requisitos. Assim, o resultado da avaliação diagnóstica apontou necessidades que foram trabalhadas individual e coletivamente. A partir dos resultados obtidos, pudemos trabalhar o que ainda não tinha sido adquirido pelos alunos da turma.

1.2. O 2º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. A Escola

No 2º semestre, realizamos a nossa prática pedagógica de 2º ciclo no mesmo agrupamento, numa escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, situada na mesma vila do concelho de Vila Nova de Famalicão.

A Escola está inserida num espaço geográfico com especificidades socioeconómicas próprias e integra alunos das freguesias próximas.

Esta área caracteriza-se, em termos de atividade profissional, por ser essencialmente fabril, com empresas de média e grande dimensão, particularmente do setor têxtil. Estas empresas empregam milhares de trabalhadores, parte deles pais dos alunos que frequentam as escolas do agrupamento.

Das atividades económicas, a indústria é sem dúvida a dominante, assumindo o setor têxtil particular importância, seguido do setor dos serviços que se tem vindo a desenvolver e a aumentar a oferta. Assiste-se a um crescimento na implantação do setor

de serviços, como o comprova a fixação de agências bancárias, serviços médicos, serviços no ramo alimentar, entre outros. A freguesia onde se situa a sede do Agrupamento assume-se neste momento como um polo de desenvolvimento em plena expansão.

A indústria, face à recente crise económica e social mundial, viu-se em muitos casos forçada a proceder a despedimentos que alteraram os rendimentos das famílias, o que têm vindo a influenciar o rendimento escolar da população discente da escola, tornando-se numa condicionante do sucesso educativo dos alunos.

A escola pretende responder a todos e ganhar os alunos para a sua frequência. Esta filosofia de ensino cria naturalmente a massificação do ensino e o aparecimento de turmas heterogéneas, o que implica recurso a estratégias diversificadas, por parte dos professores, como forma de dar resposta e lugar às diferenças culturais e sociais dos seus alunos.

1.2.2.A Turma

Neste ciclo, na prática de ensino supervisionada, estive em contacto com uma turma do 5º Ano, nas várias áreas curriculares para as quais este mestrado habilita a lecionar: Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Matemática.

A turma era constituída por 26 alunos, dos quais 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Todos os alunos frequentavam a Escola pela primeira vez.

A turma apresentava uma aluna, JM, com uma retenção no 3º ano de escolaridade. No entanto, tinham sido detetados casos de alunos com algumas dificuldades na aprendizagem, os alunos CL, CR, HS, HF, nomeadamente nas disciplinas de Português e Matemática, sendo assim uma turma heterogénea em relação às capacidades e competências adquiridas. Havia alunos com problemas que exigiam uma observação atenta e constante, sendo notória a inexistência, por parte de alguns alunos, de uma participação ativa. Por isso, a interação na sala de aula não era a desejável, ainda não havia uma cultura de trabalho compatível com a exigida para este ano de escolaridade, não havia uma consciencialização de que, para ter boas notas, era necessário estudar diariamente, gostar de aprender e ter curiosidade científica. Alguns alunos apresentavam dificuldades em estar atentos e concentrados.

Havia falta de empenho no estudo diário, alunos perturbadores por serem faladores, irrequietos e por vezes preguiçosos, sendo necessário apelar constantemente para a necessidade de se cumprirem as regras da sala de aula e se proporcionarem as condições ideais para uma boa aprendizagem.

O contexto socioeconómico e cultural

Quanto ao nível socioeconómico e cultural destas crianças, e tendo em conta as habilitações académicas dos seus pais, podemos dizer o seguinte: uma maioria dos pais tinha o 6º ano, uma minoria tinha completado o ensino secundário. Nas mães, encontrava-se uma maior representatividade ao nível do 12º ano concluído. Havia casos de licenciados e mestres.

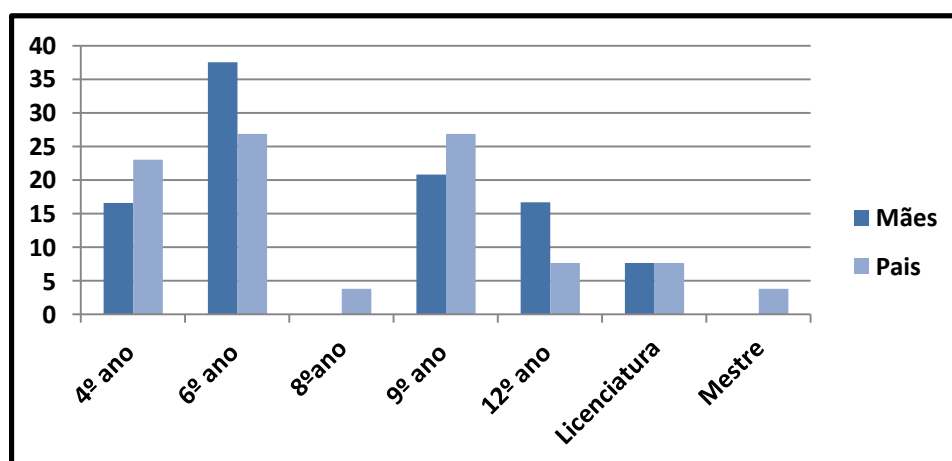
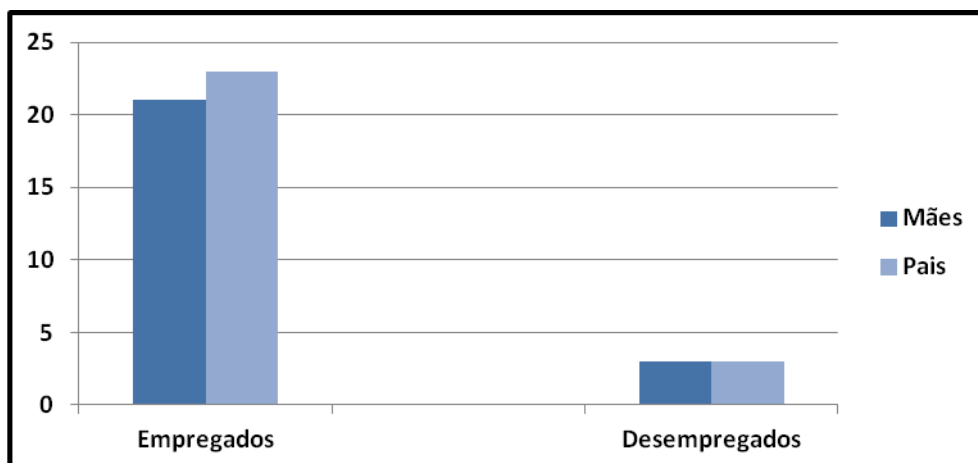


Gráfico 3 - Habilitações literárias dos Pais (contexto 2ºCiclo)

Os pais, na sua maioria, trabalhavam no setor terciário, alguns no sector secundário, nenhum no sector primário. Existiam três pais desempregados, três mães desempregadas, havendo dois alunos cujas mães tinham falecido.



Gráficos 4 – Situação Profissional dos Pais (contexto 2º Ciclo)

Cumprimento do programa/participação nos PTT

Os educadores deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento e do Projeto Curricular de Escola, (*documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo*), visando adequá-lo ao contexto de cada escola e integrá-lo no respetivo Projeto Educativo.

Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto Curricular Turma (*documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares do Projeto Curricular da Escola*), visando adequá-lo ao contexto de cada turma, inserindo-se nas linhas de orientações definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo Concelho Pedagógico e em articulação com o conselho de docentes.

O projeto curricular de turma (PCT) partia de um tema global, “ *Ser melhor – Saber mais*”, comum a todo o agrupamento, para se centrar mais especificamente no tema “*Ser melhor cidadão*”.

Este PCT foi construído tendo em conta os princípios de sequencialidade e articulação subjacente a todo o processo educativo.

Estes documentos, instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, têm como principal objetivo o desenvolvimento das competências dos alunos de 5º ano, no sentido de atingir o sucesso educativo.

Estavam definidas algumas atividades para as áreas curriculares não disciplinares, bem como o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: PNL (Plano Nacional da Leitura), Plano da Matemática, Projeto Melhoria do Português, Projeto de Melhoria de Línguas, Desporto Escolar, Projeto Promoção da Saúde, Supertmatik, Projeto Educação Sexual, e, ainda uma atividade integradora intitulada “Eco Escolas”, que ia ao encontro do Projeto Curricular Integrado, que englobava todo o Agrupamento.

Avaliação diagnóstica

Foi realizada uma avaliação diagnóstica que nos permitiu identificar os pontos fracos e fortes dos alunos na área de conhecimento em que se desenvolveu o projeto de ensino aprendizagem de iniciação a prática profissional.

O processo de ensino é um processo de construção de conhecimento e “diagnosticar no início” é como verificar se o aluno domina todos os pré-requisitos.

Assim, o resultado da avaliação diagnóstica apontou necessidades que foram trabalhadas individualmente ou coletivamente.

1.3. Definição do projeto de intervenção e suas limitações

1.3.1 Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.

Numa fase inicial da nossa prática pedagógica, no contexto de intervenção referente ao 1º ciclo, verificamos, através da observação e da intervenção, primeiramente coadjuvada pela professora cooperante e posteriormente com carácter individual, a limitação de autonomia revelada por muitos alunos, que se devia possivelmente à sua transição para uma nova realidade, isto é para um novo contexto educativo, uma vez que a maioria da turma já tinha frequentado o ensino pré-escolar. Assim, era natural que a sua reação fosse a de dependência de quem os rodeia, na realização de tarefas escolares. No entanto, numa das aulas de intervenção individual um dos alunos da turma questionou-nos sobre o facto de serem ou não capazes de escrever histórias. Esta questão fez-nos refletir sobre a pertinência das competências escritas no 1º ano de escolaridade. Durante as aulas de intervenção individuais,

apercebemo-nos das assimetrias existentes na turma relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita provenientes das experiências adquiridas pelos alunos, nos diferentes contextos, nas diferentes comunidades envolventes, verificando-se uma grande disparidade de conhecimentos. Desta forma senti a necessidade, por parte de alguns alunos, de adquirirem novos conhecimentos e conseguirem acompanhar os seus colegas. De facto, muitos alunos estavam abaixo da média, tinham uma baixa auto-estima. Os alunos com estas características precisam mais do que um centro de apoio aos estudos, embora estes sejam importantes. Precisam de ser elogiados como «gente pequena», acerca das suas qualidades e aparência, não apenas acerca do seu trabalho, de ter metas cuidadosamente estabelecidas nas quais possam ter êxito, fáceis ao princípio e depois conduzindo-os para um nível mais elevado. Trata-se do auto-melhoramento. (Haigh,2010).

Apesar de se dar tanta importância à compreensão escrita durante esta fase inicial da educação escolar, perante esta situação senti necessidade de incentivar não só os alunos que tinham maior dificuldade de aprendizagem, mas toda a turma, quer no sentido de corrigir as assimetrias presentes quer no que diz respeito à sua evolução, mas também para que cada vez mais as dificuldades presentes no 1º ano de escolaridade fossem esbatidas e os alunos iniciantes se tornassem mais confiantes na realização das atividades escolares.

Para dar início a esta longa caminhada, comecei por pensar num projeto que primeiramente desse, resposta à questão que um aluno tinha colocado numa das minhas intervenções individuais, e que desse também resposta à problemática no que diz respeito à transição da criança para uma nova fase, não só no 1º ciclo no 1º ano, mas também na transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo, no 5º ano, que na minha opinião devia ser um problema a resolver por todos os profissionais da educação, para que todos os seus alunos alcançassem o sucesso.

Como diz Haigh (2010: 90):

“O sucesso gera mais sucesso» é um adágio bem verdadeiro, mas neste caso é mais como um handicap (sistema que permite igualar). Os alunos precisam saber que estão a competir com eles mesmos e ser incentivados a ignorar o sucesso dos outros. É o seu progresso que valorizamos e não o fato de não estarem a ter o mesmo sucesso de alguns dos outros alunos.

Temos de ser sinceros, eles sabem que não estão a ter um nível de realização tão elevado com os restantes. A nossa estratégia é dar realce ao seu desenvolvimento relativo e elogiar os seus pontos fortes individuais noutras áreas.”

Desta forma, ao longo da nossa prática pedagógica, decidimos elaborar um projeto de intervenção, no âmbito da linguagem escrita, que se intitulou “As Palavras Contam Histórias”, relacionado com a área do Português. Estas questões surgiram no início da nossa prática profissional, no 1º Ciclo, nesta fase ainda não tínhamos conhecimento sobre qual o contexto educativo da nossa intervenção no 2º Ciclo. Perante isto, pretendia-se que o projeto proposto tivesse um carácter abrangente, isto é, articulasse os dois ciclos de ensino, adaptando-se assim posteriormente, no 2º ciclo, a uma nova realidade escolar. Tendo em conta, no entanto, que o 5º ano também era um ano de transição, assim como o 1º ano, mantivemos a mesma linha orientadora da nossa ação, o desenvolvimento das competências escritas. No entanto, redefinimos as estratégias educativas, perante as necessidades destes novos alunos de 5ºano. Para isso, seguimos o mesmo processo que no ciclo anterior, começamos pela observação, depois fizemos uma intervenção coadjuvada pela professora cooperante e posteriormente uma intervenção individual, não só na área de Língua Portuguesa (área do nosso projeto de intervenção), como também nas áreas de Matemática, História e Ciências Naturais. Além de observar, senti a necessidade de continuar a interrogar a realidade de maneira a criar soluções para as reais necessidades dos alunos com vista a poder intervir de forma adequada nesta nova realidade, neste novo contexto.

Com este projeto de intervenção, tentamos assim criar o gosto pela escrita com carácter mais recreativo.

Teixeira (2001) refere, que os alunos são como sementes, às quais importa proporcionar um bom terreno, isto é, ambiente adequado, para que elas se desenvolvam, para isso é preciso dar-lhes a oportunidade de ter uma educação que reflita na prática, o pensamento progressista que privilegia a autonomia e a capacidade criadora.

Durante as aulas de intervenção foram desenvolvidas, tanto no 1º ano como no 5ºano, várias atividades das quais passo a destacar algumas: visualização de uma imagem para posterior reconto escrito, visualização de cenas alusivas a uma história

para posterior reconto oral e escrito, atividades lúdicas de expressão, dramatizações de histórias, realização de fichas de interpretação de texto, entre outras.

Para além do manual foram também utilizados outros recursos didáticos, entre os quais livros aconselhados pelo PNL, tendo em conta a faixa etária dos alunos de cada ciclo.

No final das atividades, os alunos de ambos os ciclos foram capazes de descobrir que a escrita os divertiu, informou e foram capazes de desenvolver a criatividade e a expressão oral e escrita.

Como refere Correia (1995), esta situação atingir-se-á quase naturalmente se respeitarmos as propensões criativas das crianças e colocarmos à sua disposição condições, recursos e materiais favoráveis ao próprio potencial criador.

A promoção do gosto pela escrita foi o objetivo fundamental de todas as atividades desenvolvidas e realizadas. Com a elaboração destas atividades, verificou-se que um grande número de alunos de ambos os ciclos, de uma forma progressiva e ajustada, passou a entender a escrita como uma forma de crescer: como aluno, como elemento do grupo e como membro de uma família. Aqui estava a verdadeira essência da abrangência (1º ano e 5º ano) deste projeto. Aqui está a solução para a questão de um aluno iniciante no mundo da escrita, que uma vez me perguntara se já era capaz de escrever histórias.

Haigh (2010), afirma que temos de transformar a atitude mental do «Não consigo» em «Consigo!», este é um dos maiores desafios que um professor enfrenta e, geralmente, precisa de ter uma grande experiência para o vencer.

Tal como foi dito anteriormente, fizemos com que os nossos alunos se sentissem bem através dos nossos sorrisos e incentivos. Eles, por sua vez, fizeram com que os professores se sentissem bem ao gostarem de nós e ao nos valorizarem. Acho que esta recompensa é a principal razão da dedicação dos professores. Existem poucos empregos em que o fator «saber bem» esteja tão presente, apesar da constante mudança e burocracia.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

O objetivo deste capítulo é enunciar um conjunto de reflexões essenciais ao tema da nossa investigação, resultantes de uma revisão da literatura fundamental sobre o assunto. Assim, resolvemos distinguir diferenciados pontos de uma forma sequencial. O primeiro ponto abordado refere-se à Educação Básica no Ensino Básico dos 6 aos 12 anos, de forma a contextualizar os dois ciclos de ensino onde interviemos com o nosso projeto. Em seguida, e antes da exposição do tema central deste estudo, exploramos alguns assuntos relacionados entre si, tais como: aquisição da linguagem escrita; exploração da linguagem escrita em contexto escolar; a criatividade e, de uma forma mais abrangente, a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, que relaciona meios e estratégias de implementação de um ensino criativo em contexto escolar, neste caso e mais especificamente na promoção do gosto pela escrita, objetivo fundamental de todas as atividades desenvolvidas e realizadas na nossa intervenção, resultando no último ponto: a escrita criativa.

2.1.A Educação no Ensino Básico dos 6 aos 12 anos

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina, no seu artigo 7.º, o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico. (DEB, 2006).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada no seio da UNICEF e da Assembleia Geral das Nações Unidas (1989), estabelece a educação básica como um dos direitos inalienáveis das crianças, definindo os padrões mínimos a que deve obedecer.

As escolas públicas onde é realizado o ensino básico têm a designação genérica de "escola básica", existindo várias tipologias, de acordo com os ciclos aí ministrados. A educação básica, ou ensino básico, é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal. Num contexto mais genérico, "educação básica" designa o conjunto de atividades educativas, formais, não formais e informais, destinadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em geral correspondentes aos primeiros estágios do processo de alfabetização.

Considerando a educação pré-escolar como um processo que deve partir do que as crianças já sabem, não se procurou definir o que devem aprender as crianças de 3, 4, 5, anos. Este processo é, no entanto marcado, por dois momentos chave – o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.

A transição das crianças para o 1º ciclo do Ensino Básico, ainda que mais uniforme em termos de idade, é também diferente quanto ao número de anos de frequência da educação pré-escolar e quanto à situação em que se encontra a criança.

No entanto, uma vez que a educação pré-escolar ainda não é reconhecida pelo Ministério da Educação como uma etapa da educação escolar e por isso não é obrigatória, nem todas as crianças, antes da entrada no 1º ciclo do Ensino Básico, têm acesso a uma educação formal e intencional que possibilite o desenvolvimento de condições favoráveis para abordar com sucesso a etapa seguinte. A possibilidade de as crianças contactarem com a escola antes da sua entrada são condições facilitadoras da transição, por exemplo as visitas que as crianças do jardim-de-infância e da escola fazem entre si, as relações que estabelecem.

A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler.

O 1º ciclo proporciona a muitos alunos o primeiro contato com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o percurso escolar.

De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto, (...) os pais e os professores desempenham um papel muito importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola (Orientações, Curriculares para a Educação Pré-escolar/DEB, 1997).

De acordo com Pereira (2009), apesar de a família ser o primeiro cenário de socialização da criança, é na escola que ela aprende a escrever.

No 1.º ciclo, o ensino é da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Já o 2º ciclo nos apresenta uma realidade completamente diferente, os alunos vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas do saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo de tempo fragmentado e rígido. A ordem pela qual os blocos e os conteúdos são

apresentados obedece a uma lógica, mas não significa que eles sejam abordados, com essa sequência, na sala de aula.

No entanto, na ótica do professor generalista, esta fragmentação e divisão podem ser aparentemente esbatidas, numa perspectiva de inter-relação entre as várias áreas curriculares. Assim, procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível. Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico, integrando-se os objetivos específicos de cada ciclo nos objetivos gerais do ensino básico, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente.

2.2.Aquisição da linguagem escrita

De acordo com Machado (2012), na escrita transpomos o que pensamos para o papel, utilizando os conhecimentos previamente adquiridos. O ato de escrever tem quatro etapas consecutivas: a formulação mental, a codificação linguística, a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita, a execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem que se quer escrever.

Como refere Carvalho (2011:224):

“No entanto, para que a escrita possa constituir uma ferramenta de aprendizagem eficaz, é necessário que o aluno vença o desafio da complexidade da tarefa. A eficácia da escrita na construção da aprendizagem depende de fatores como o envolvimento dos alunos na tarefa de transformação do conhecimento, a implicação dos seus conhecimentos prévios, a reflexão sobre as suas próprias experiências. “

Como defende Sim-Sim (2006), a aquisição da escrita é um processo que nos últimos anos tem preocupado os investigadores, os profissionais da educação e os

decisores políticos. A apropriação da leitura e da escrita inicia-se antes do seu ensino formal já que a criança vive rodeada de escritos e muito cedo começa a desenvolver conhecimentos precoces de alguns princípios que regulam a língua escrita. A criança vai formulando várias conceptualizações sobre a escrita até dominar o princípio alfabético que regula a correspondência letra-som, a descoberta desse princípio exige a consciencialização, por parte da criança, dos sons da língua em que aprende a ler.

A autora diz-nos ainda que, para que uma efetiva mudança pedagógica ocorra, é importante que os professores e os educadores tenham conhecimento do que a investigação tem mostrado neste domínio, devendo estar mais atentos à especificidade dos obstáculos conceptuais colocados às crianças na aprendizagem da língua escrita. Isso pode proporcionar um posicionamento diferente, para que organizem e promovam atividades pedagógicas de modo a antecipar e resolver as dificuldades colocadas pelo ato de aprender a ler e a escrever.

A conceção de que a leitura é uma atividade percetiva de descodificação tem condicionado a forma como a escola faz a abordagem inicial da linguagem escrita e o trabalho sobre o desenvolvimento da escrita. Se a leitura é vista como uma correspondência grafema fonema, a escrita é perspectivada segundo um processo oposto, ou seja como a codificação mecânica do oral em grafemas, organizados em palavras e frases. Como diz-nos Santana (2007), escrever é um processo que nos leva a um significado. Daqui decorre a importância da criação de condições, não só de produção da escrita significativa e funcional por parte das crianças, como no acompanhamento dessa mesma produção e no trabalho posterior sobre ela, de maneira a promover nos alunos, progressivas tomadas de consciência das estruturas e funcionamento da língua escrita.

2.3.Exploração da linguagem escrita em contexto escolar

Machado (2012) definiu a escrita como um processo inverso ao da leitura. Este consiste em codificar a linguagem em sinais gráficos. Assim vista, a escrita é um treino de grafia, uma aprendizagem da ortografia ou ainda uma aprendizagem motora do desenho das letras e de outros sinais gráficos, ligada sempre à aprendizagem da leitura.

De acordo com Vilas- Boas (2003), a escrita esgotou-se durante anos e anos num ritual que consistia em fazer propostas de escrita sobre determinados temas aos alunos, limitando-se o professor a avaliar o produto final, constatando os sintomas, mas não identificando a doença, nem prescrevendo nenhuma solução. Não havia um trabalho sistemático e instrumentado. Uma verdadeira aprendizagem da escrita deve ser assistida por um professor que cumpra a função de mediador, entendendo-se essa mediação como um dispositivo ao mesmo tempo pedagógico e didático. Tal permite estabelecer um clima de confiança e de entreajuda na aula, devendo o professor praticar ele próprio os escritos que propõe aos alunos, ter em conta as diferenças culturais entre eles, explicitar as normas e as exigências, proteger, encorajar e sancionar quando preciso. Deve também diversificar as situações e o tipo de escritos, socializar os textos produzidos, articular a avaliação formativa e sumativa, trabalhar a reescrita e o aperfeiçoamento dos textos numa perspectiva de aprendizagem em colaboração.

Para o referido autor, as dimensões didática e pedagógica devem propiciar a motivação dos alunos. Tal é novo para alguns professores que dizem que este tipo de trabalho não é exequível devido às dimensões das turmas, à enorme falta de bases dos alunos, à falta de hábitos de trabalho e estudo, ao desinteresse, etc. e, por isso, dão sobretudo instruções orais que os alunos esquecem facilmente. Para que assim não suceda, deve recorrer-se às indicações escritas, necessariamente curtas, claras e objetivas.

Como nos diz Carvalho (2001:83):

“Para além de privilegiarem a dimensão lúdica e expressiva em desfavor da aquisição de técnicas para uma escrita adequada, os programas sugerem, em diversos momentos, sobretudo na introdução ao bloco escrita e nas indicações metodológicas, uma produção em quantidade e, ao mesmo tempo, colocam a tónica nos produtos da escrita e não na prática e na reflexão sobre o processo de escrita. O privilegiar do produto em detrimento do processo é visível nas indicações metodológicas e nos processos de operacionalização dos objetivos com a enumeração de diferentes tipos de texto que os alunos devem produzir: carta, resumo, guião de entrevista, notícia, texto narrativo... É ainda evidente na separação, quando são formulados os objetivos, entre a aquisição de técnicas de

escrita e o aperfeiçoamento do texto, que implica, na explicitação dos conteúdos, a repetição dos aspetos que lhes são comuns. “

Sim-Sim (1997) diz-nos que, a expressão escrita é um processo complexo de comunicação, e como tal exige um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Considera importante que os professores promovam um ensino explícito do processo de escrita, capacitando os alunos para a produção de textos diversos, incentivem e motivem para a escrita compositiva. O professor deve trabalhar atividades que facilitem o desenvolvimento de competências associadas ao processo de escrita compositiva, incluindo as suas componentes essenciais:

- Planificação – “mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa. Nesta fase, identifica-se o assunto, os objetivos da escrita, identificam-se os destinatários, etc..”
- Textualização – corresponde à redação do texto, seguindo a planificação previamente elaborada. Nesta etapa, é preciso ter em conta não apenas a organização global do texto mas, principalmente, a organização local (permite a construção da estabilidade de progressão ao longo do texto).
- Revisão – “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.”. Esta componente refere-se a uma reflexão acerca do texto produzido, reformulando ou corrigindo, se necessário, o conteúdo. Deve ser realizada em torno de quatro eixos: suprimir (de informação desnecessária); permutar (determinando uma melhor coerência de ideias); substituir ou acrescentar.

Santana (2007) refere que a revisão é a fase da escrita mais potencializadora de aprendizagens pois incentiva a reflexão sobre a escrita. Assim, torna-se fundamental criar nos alunos rotinas de revisão de textos, tanto coletivamente como em pequenos grupos ou individualmente, na sala de aula. Seguindo esta linha de pensamento, conclui-se que, mais importante do que ensinar modelos, é criar condições na escola para que as crianças deles se apropriem, através da resolução de problemas concretos da sua escrita, gerindo assim toda uma complexidade de processos.

No entanto, como refere Vilas-Boas (2003), existem casos de alunos que, quando o professor vai observar o texto, já o levam relativamente avançado ou o deram por terminado e outros que, pelo contrário, apresentam imensas dificuldades em começar. Estes necessitam, primeiramente de escrever textos de cariz simples e com componente lúdica. Este autor apresenta-nos, como estratégia para os alunos com mais dificuldades, a focalização em pequenos aspetos específicos e mais problemáticos da produção do texto, dando tempo aos alunos para poderem melhorar o seu texto e depois observarem o que escreveram. Estes alunos, só ao copiar o texto já fazem correções. No entanto se houver ainda imperfeições, recomeçam o processo: nova cópia, indicações de reescrita, reescrita.

Villas-Boas (2003) diz ainda que, a escrita, nomeadamente a compositiva, exige um conjunto de competências linguísticas, e cabe à escola como meio privilegiado de construção de conhecimentos, ajudar os alunos a desenvolver esta competência. Assim, o professor deve facultar vários momentos e oportunidades de escrita que incluam as componentes de planificação, textualização e revisão, a promoção da escrita colaborativa, a reflexão sobre a escrita, a utilização da escrita como meio de integrar saberes, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão das funções da escrita. Segundo este autor, o ensino-aprendizagem da escrita está desajustado, pois os professores não têm conhecimento de modelos alternativos que lhes permitam perspetivar este ensino de outra maneira. Como alternativa a esta situação, considera que se deve acabar com o individualismo didático reinante nas nossas escolas e criar, a nível de escola, um projeto de ensino aprendizagem da escrita, com objetivos e estratégias bem definidos, possibilitando um trabalho em conjunto e articulado ente os diferentes anos e ciclos.

O ensino da escrita de textos deve ser um grande tópico motivador da educação básica, constituindo uma meta do ensino da Língua Portuguesa na escolaridade básica, de modo a permitir “usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos.” (DGIDC, 2007:31).

Para Machado (2012), a escrita é um processo prático que exige um esforço grande por parte da criança que tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com alguma lógica e clareza

2.4.A Criatividade

A criatividade é algo que é difícil de definir, uns veem-na como um fator de inteligência, outros como um estilo cognitivo, outros como um traço de personalidade, (Santos, 2008). Podemos dizer que é a capacidade de analisar a realidade de forma diferente da maioria das pessoas, pois um criativo é um sonhador, é um ser com grande imaginação, que se motiva a si próprio.

Machado (2012) refere que a palavra criatividade tem origem no verbo *creare*, como começar, gerar, formar. O seu conteúdo foi utilizado de início no sentido de fantasia, imaginação, poder de abstração e inteligência. Para este autor, a criatividade é algo que não se sabe definir, mas que, quando se encontra, é fácil identificar, é algo que podemos utilizar e adaptar a mudanças e desafios. Defende ainda que a criatividade leva o indivíduo a adquirir experiências que até ao momento lhe eram desconhecidas, como a capacidade de avaliar factos, a capacidade de jogar com recursos disponíveis e conceitos da realidade e com a capacidade de jogar instintivamente com ideias e relacioná-las com alguma coisa. Considera também que a criatividade pode ser estimulada, isto é, tanto os que têm muita criatividade como os que têm pouca, podem melhorar as suas ‘performances’. A criatividade é como um grão de trigo que só produz riqueza quando é cultivado, uma das condições para introduzir a criatividade, é habituar o aluno a ver o futuro com uma atitude inovadora.

Ribeiro (2003) remete a criatividade para o jogo simbólico quando diz que as crianças são mais criativas que os adultos. É evidente que se refere às fantasias livres e ao brincar, atividades que não se sujeitam aos critérios dos adultos. Diz ainda que o brincar é sempre uma experiência criativa, talvez mesmo a única atividade em que o indivíduo, adulto ou criança, desfruta da sua liberdade de criar e da imaginação criadora. O recuo da criatividade, na criança, está por isso associado ao recuo do brincar infantil. A brincar e a sonhar pode surgir mais facilmente uma ideia nova. É apenas o início do processo, que terá depois o seu desenvolvimento com a exploração dessa ideia, num trabalho mental que exige consciência crítica.

Gomes (2002) refere-se à criatividade como experiência de abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir, do formular, pois a criatividade é

uma atitude e um ato de ruptura e de divergência e não de continuidade ou simples repetição.

Cachada (2005) debruça-se sobre o conceito de imaginação, afirmando que a imaginação se inclui no seu conceito a criatividade. Para haver criatividade, a imaginação tem de estar presente, representando “o que não existe”, sendo estas imagens criadoras pré-requisitos para se pensar criativamente.

2.5.A criatividade no processo de ensino-aprendizagem

Quanto ao papel do professor, Cachada (2005) diz-nos que ele terá de guiar todo o processo criativo, o que implica que se corrigir, o faça numa fase posterior, porque o juízo crítico do professor inibe a criatividade do aluno e porque todo o esforço realizado pelo aluno reclama um reconhecimento. A realização e descoberta criativa do aluno é o melhor reforço possível, pois as formas criativas possuem por si mesmas um poder de motivação intrínseca. Quanto à escola, a autora acha-a dominada pelo conteúdo, pela racionalidade e considera que a sociedade reclama do sistema educativo e dos seus agentes educativos a estimulação e o desenvolvimento da potencialidade criativa, fator fundamental de desenvolvimento individual e coletivo. A exploração da imagem nas suas múltiplas vertentes poderá tornar-se ainda um elemento, capaz de penetrar nos domínios do sonho, da fantasia e da imaginação, nos domínios de criatividade, embora sejam poucos os professores que utilizam a imagem em contexto pedagógico.

Para Santos e Balancho (1990), a criatividade no ensino pode parecer difícil de atingir, no entanto, é indispensável antes de qualquer ato educativo. Se a imaginação criadora for estimulada sistematicamente na escola, a percentagem do talento imaginativo aumentará de forma evidente. Para isso, é necessário que não se reprima a propensão fantástico-imaginativa da criança e se estimule a imaginação no desabrochar espontâneo das ideias, favoráveis ao próprio potencial criador. Desta forma, cabe ao professor, estimular e praticar a criatividade, em vez de reprimir sistematicamente, já que frequentemente os alunos não são estimulados a pensar, a refletir. Como solução, Santos e Balancho dizem que o debate de ideias sobre temas diversificados é importante para se desenvolverem novas ideias e desenvolver a imaginação, pelo que é

fundamental que nas escolas se fomente o debate de ideias como forma de esclarecer assuntos e de desenvolver a capacidade imaginativa e a criatividade.

De acordo com Santos (2008), para criar, é necessário ter algumas condições: bom ambiente local, ter à mão muitos elementos de suporte da área respectiva, ler sobre o tema em questão e outros temas aparentemente não relacionados, mas de onde se tiram ideias para a área em questão. Este autor afirma que se deve transferir aos alunos a ideia de que todos são criativos, que com trabalho melhorarão as suas capacidades criativas, uma vez que para ter criatividade tem que existir intuição e trabalho. Pode-se ser criativo em várias áreas, basta que o professor estimule o aluno nesse sentido, proporcionando situações de aprendizagem que estimulem o aluno a desenvolver essas capacidades escondidas. O jovem é geralmente um ser criativo mas é reprimido e nem sempre utiliza a criatividade da melhor forma.

Segundo Guedes (2002), além da relevância dos programas e das reformas é também fundamental atribuir uma grande importância à criatividade, pois encarar o currículo apenas como a soma de disciplinas é empobrecer. Não se pode resumir o currículo a um plano, mas o currículo deve ter um plano; somente a escola deve ser aberta e flexível para aproveitar as ocasiões que surjam como oportunidade de aprendizagem não planeadas e que sejam significativas.

O mesmo autor verbaliza preocupações muito comuns aos professores de Português quando querem ativar a imaginação dos seus alunos, tendo em vista a criatividade. Como solução para estas preocupações por parte dos professores, Guedes explica que numa turma heterogénea será conveniente uma alternância de temas desde os mais fáceis até os mais difíceis, precisamente para enraizar e simplificar a atividade de produção do texto. Diz ainda que estas preocupações só se desvanecerão praticando, exercitando frequentemente a escrita.

Como nos diz Rocha (2010:4):

“Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. (...), os professores que apoiam o status quo estão nadando a favor da corrente, mas o que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si,

algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário”

Para Ribeiro (2002), a criatividade é um bem comum e todo o processo de educação pode ser criativo e gerador de criatividade, no entanto, para integrar a “preocupação criativa” nas práticas educativas, tornava-se necessário operacionalizar o conceito de criatividade de modo a torná-lo compatível não só com a mente das pessoas mas também com a lógica das instituições, pois as ideias dominantes no meio escolar acerca da criatividade não têm permitido, até hoje, colocá-la ao nível dos objetivos centrais da escola, que mantém no seu núcleo identitário as funções de transmissão do saber e do controlo social. Tornam-se necessárias ruturas com velhos hábitos e crenças enraizadas a respeito da criatividade, que já começam a estar presentes nas pedagogias novas onde a ideia de que educar verdadeiramente é “educar para a criatividade”. Na “educação para a criatividade”, o que verdadeiramente interessa não é o valor do produto criado, nem tão pouco o talento, do sujeito criador, mas a atitude e o processo. Educar para a criatividade é, antes de mais, dar a palavra ao educando, permitindo-o produzir, crescer e ter prazer. Numa situação educativa, que não é de hétero-educação nem de auto-educação, mas de inter-educação. No entanto, não se pense, porém, que para promover a criatividade das crianças no processo educativo basta valorizar uma ou várias modalidades de expressão livre, ou treinar umas quantas estratégias de pensamento “divergente”. Todo o potencial criativo assenta necessariamente num conjunto de “aptidões gerais de apoio” que transbordam do domínio cognitivo e nenhuma criação pode efetivar-se sem que, além disso, estejam presentes, outros fatores da ordem das atitudes. Assim nesta perspetiva de uma educação pela e para a criatividade no contexto escolar, as “expressões” têm, desde logo, a vantagem de fazer entrar na sala de aula não apenas o “aluno” mas sobretudo a “criança”, que tem necessidade ou capacidade de exprimir, isto é, exteriorizar o que há no seu interior.

2.6.A Escrita Criativa

Santos (2008) diz-nos que a Escrita Criativa é uma janela aberta para um novo mundo.

Para Machado (2012), a escrita criativa apresenta-se pelo uso de formas de jogo e prática, podendo ser considerada uma forma social. Quando é feita em grupos ou em grande grupo, as crianças aprendem a trocar experiências e a discutir ideias. O principal objetivo da escrita criativa é criar o gosto e prazer pela escrita, pois a escrita criativa faz-se saindo de caminhos habituais e experimentando outras soluções, pois muito mais do que um conjunto de exercícios, a escrita criativa tira partido de ferramentas, utilizadas para aceder a um novo mundo.

Para Santos (2008), a escrita criativa é uma forma de acedermos à criatividade. No entanto, o fundamental não é que os textos construídos nos momentos de escrita criativa sejam muito bem elaborados, o mais importante é que cada aluno, ao escrevê-los, vá identificando as associações que consegue fazer e juntando pensamentos.

Machado (2012) refere que para produzir textos criativos é necessário que se aprenda a conhecer a sua própria criatividade, que se saiba identificar os momentos de maior inspiração; para se poder usufruir desses momentos deverá andar-se sempre preparado com um lápis e um papel para os registar, adquirindo desta forma competências para desenvolver capacidades.

A este propósito Santos (2008) refere que descobrir-se a si próprio em matéria de criatividade é como abrir uma janela, tornando-se assim mais um meio do que num fim, uma vez que trabalha também a escrita. Na escrita criativa o mais relevante é que o aluno utilize um vocabulário diversificado, que explore e descubra novos trajetos do seu imaginário. As crianças, ao escreverem de uma forma criativa, muitas vezes, não sabem que para contar uma história tem de haver um momento na vida das personagens em que acontece qualquer coisa que faz com que o enredo tenha de mudar. Desta forma a escrita criativa é mais do que um conjunto de técnicas. A escrita criativa utiliza um conjunto de ferramentas, sendo o meio para chegar à nossa própria criatividade.

Machado (2012) menciona que a criatividade aparece de um problema que exige uma solução, provocando nos alunos uma atitude crítica e uma escolha, para chegar à

criação de algo. No entanto, é necessário um conjunto de condições para que isso aconteça, tais como: um ambiente calmo e estimulante, a partilha das produções escritas dos alunos e a aprendizagem em grupo que assume um papel determinante na pedagogia da criatividade.

A este respeito Santos (2008), refere que todas as ferramentas são utilizadas para associarem as ideias de uma forma diferente, para que os alunos possam adquirir uma maior capacidade de se exprimirem, seja na escrita ou em qualquer outra área. Estas ferramentas, depois de conhecidas, podem ser usadas como recursos para ultrapassar determinados bloqueios. A escrita criativa é uma janela que se abre para dentro, mas também para fora. Quando uma pessoa se conhece melhor por dentro, começa a exprimir-se melhor para fora. A escrita criativa ou qualquer meio de acesso à criatividade funciona como um empurrão para se fazerem todas essas experiências. É também uma forma de nos posicionarmos perante a vida e de lidarmos com o mundo.

Heinelt, citado por Machado (2012), verificou que os alunos criativos são menos comunicativos e mais concentrados, têm os seus próprios princípios e valores, não são fiéis a um só grupo, possuem notas razoáveis, são mais curiosos que um aluno não criativo, são bem informados culturalmente, têm opiniões muito flexíveis, têm humor, não são muito sociáveis, não são muito ligados aos pais e aos professores, gostam de trabalhar sozinhos, mostram-se superiores aos outros alunos e têm atitudes arrogantes.

Na opinião de Machado (2012), o aluno encontra muitas distrações que o afastam do pensamento criativo, como a televisão por exemplo e deixa de ter tempo livre para exprimir a sua criatividade. A existência destas experiências são sempre uma fonte de inspiração, tudo o que o aluno vivencia no seu dia-a-dia torna-o bem informado, embora nem sempre consiga transportar todo esse conhecimento para a Escrita Criativa.

Ainda segundo esta autora, o aluno criativo faz a ligação entre diversas áreas do saber para descobrir soluções novas, imaginativas e diferentes. Gosta de desafios e está sempre concentrado a receber novidades. As capacidades fazem parte desse percurso e, quando estimuladas, são transferidas para processo criativo, pois a informação que chega através dos sentidos traduzem-se em: sensação, percepção, sentimentos e emoção. Assim, a escrita criativa contribui para a própria formação do indivíduo. Ao trabalhar a criatividade, educa-se com E grande. No entanto, é necessário que o professor

proporcione atividades de Escrita Criativa que ofereçam aos alunos momentos de estimulação que os levem a ter vontade de escrever, usando diversas estratégias de ensino-aprendizagem. No momento em que alunos estão a executar os exercícios de Escrita Criativa, o professor deverá desempenhar o papel de orientador colocando questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias, ouvindo, auxiliando e conduzindo. Essa orientação é essencial para o aluno confrontar o problema e os estímulos mentais e chegar à resolução sozinho, uma vez que ainda não é muito habitual os professores estimularem os alunos e levá-los a pensar. A partilha de produções e a discussão de ideias sobre temas variados são importantes para fortalecer novas ideias, desenvolver a imaginação e a criatividade.

A este propósito, Matias, citado por Machado (2012), refere que o professor deve transmitir aos alunos a ideia de que todos conseguem ser criativos, só têm que refletir sobre os temas, desenvolvê-los e executar as ideias. Com trabalho e persistência, aperfeiçoarão as suas capacidades criativas.

Para Santos (2008), quando se trabalha na área da escrita criativa, está-se constantemente a ser confrontado com experiências novas e com descobertas.

Norton, referido por Machado (2012), sugeriu dez regras que o professor deve ter em conta quando produz atividades de escrita criativa: conhecer o método a fundo e tê-lo experimentado pessoalmente; explicar as vantagens e objetivos do método; fazer - rápidos, variados, moderados, inteligentes - comentários; manter a organização com equilíbrio, tempo, ordem e disciplina; relacionar-se bem com as pessoas, com atenção, respeito, humor e cordialidade; falar com clareza e rapidez; possuir certa cultura literária e também geral. Refere ainda que, após esse confronto, não se permanece igual, pois começa-se a encarar as dificuldades como desafios, como etapas para chegar a novos patamares.

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas utilizadas durante a intervenção pedagógica, que envolveu uma experiência pedagógica tendo em vista o desenvolvimento de competências de escrita no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Envolveu uma turma do 1º ano, numa primeira fase, e uma turma do 5º ano, numa segunda fase da intervenção pedagógica, e procurou-se o desenvolvimento, quer dos alunos, quer da profissionalidade docente do atuante. Apresentam-se as opções metodológicas, isto é, os procedimentos metodológicos que orientaram a nossa ação, tendo-se privilegiado a observação como meio de descoberta e a consequente reflexão para uma melhor compreensão da realidade. Em seguida, apresentamos o plano geral da nossa intervenção e os objetivos pretendidos.

3.1.Procedimento Metodológico

Moreira, citada por Rocha (2010:27), diz-nos:

“Podendo ser globalmente entendida enquanto forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo feito pelos profissionais (professores) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da sua ação, a investigação-ação surge com o objetivo de levar os professores a sistematizar a reflexão diária, pela identificação e resolução de problemas educativos”.

Segundo Rocha (2010:28), a investigação-ação parte da consciencialização de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar os objetivos e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados:

“...o professor passa de objeto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto ator, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual”.

A investigação-ação forma, transforma e informa. Rocha (2010) apresenta-nos um ciclo de investigação-ação, no qual identifica quatro momentos (planificação, ação, observação, reflexão). Ao envolver a recolha e análise de informação relacionada com um determinado aspeto da prática pedagógica que se quer melhorar, a investigação-ação processa-se numa espiral reflexiva e pró-ativa, em ciclos contínuos e reflexivos (planificação, ação, observação, reflexão).

O momento da planificação é um momento prospetivo à ação que é guiada respetivamente pela planificação, dado que encontra nesta a sua fundamentação. O objetivo do momento da observação é o de fundamentar os efeitos da ação que também é prospetiva na medida em que proporciona os elementos para ação crítica.

Segundo Alarcão, também citada por Rocha (2010:30), os alunos autónomos e os professores reflexivos desenvolvem perfis paralelos:

“ Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as atividades formativas em cada um desses níveis. Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

Rocha (2010:30) cita também Vieira que completa a ideia desse paralelismo, defendendo que:

“ (...) as expressões “alunos autónomos” e “ professores reflexivos” apontam afinal, para realidades muito semelhantes, salientando apenas dois aspetos complementares de uma mesma orientação programática: a

sua meta (a autonomia do sujeito, o aluno ou professor) e a sua metodologia de eleição a reflexão sobre o saber e a experiência). ”

Rocha (2010), refere que o professor, ao desenvolver a autonomia nos alunos e ao refletir sobre o seu desempenho profissional, encontra a sua identidade como educador, reconstruindo continuamente as suas teorias e práticas. É essencial que o professor reflita sobre a sua própria experiência, para assim ser eficaz no processo de compreensão e melhoria do seu ensino. A prática reflexiva de um professor implica a tomada de consciência da sua teoria e o confronto dessa teoria com a sua prática de ensino numa forma crítica e construtiva, dispondo-se a colmatar as suas falhas e aproximar a sua teoria da sua prática.

Alonso (2001), numa perspetiva de fomento das aprendizagens significativas e funcionais, propõe atividades integradoras que se desenrolem numa sequência progressiva e em espiral, favorecendo uma articulação horizontal e vertical do currículo, que permita que o aluno consiga os instrumentos conceptuais e procedimentais básicos para compreender a realidade e inserir-se nela de forma crítica e autónoma, levando-o a agir como um construtor do conhecimento, construindo os seus próprios significados, adquirindo uma atitude ativa e positiva perante o conhecimento, não se limitando a receber o saber de forma passiva.

Desta forma, Rocha (2010) lembra que os professores são envolvidos na implementação de mudanças adequadas ao seu contexto particular, refletindo sobre elas e atuando em concordância, consequentemente as teorias reformulam-se à medida que novas questões e novas respostas influenciam a prática na sala de aula. A investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adaptarem as inovações de forma refletida. Assim contribuem não só para melhorarem o trabalho nas suas escolas, como também para ampliar o seu conhecimento e competência profissional, decorrentes da investigação que levam a cabo. Desta forma, a investigação-ação assume um papel preponderante não só para os professores mas também para as instituições a que estes pertencem e para a sociedade em geral, na medida em que ao promover a reflexão, o espírito crítico e o auto-estudo, está também a promover a melhoria das situações de trabalho e as relações entre os vários intervenientes: investigadores, professores, alunos

e encarregados de educação. A investigação-ação como estratégia de formação-reflexiva de professores permite a promoção de uma pedagogia centrada no aluno e o desenvolvimento da autonomia do aluno e do professor e contexto escolar. No entanto, o trabalho colaborativo entre professores é preponderante na melhoria das práticas letivas, sendo uma das estratégias apontadas para a promoção de práticas reflexivas, uma vez que conduz à partilha e compreensão das dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir. A troca e a partilha de experiências faz com que aumente a quantidade de soluções e ideias e contribui para consciencializar os professores quanto à necessidade de refletir e rever as suas práticas, ou até mesmo de as modificar.

Gomes (2002) refere que a sociedade atribui à escola um papel muito importante no desenvolvimento de capacidades linguísticas. Cabe a esta um papel determinante no crescimento linguístico do aluno, dando-lhe acesso à competência da vertente escrita da língua. Quanto à expressão escrita a escola tem que ensinar as regras e técnicas necessárias a desenvolver as capacidades cognitivas que permitam organizar o pensamento, para que a criança possa transmitir a mensagem de forma clara e eficaz.

Para o aluno ser um utilizador de escrita e não somente um aprendiz de escrita, o professor tem de escolher situações e temas que vão de encontro aos seus interesses e realidade, sendo também importante questionar os alunos pelas escolhas apresentadas a fim de suscitar nelas o desejo de escrever.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula, como forma de promover o desenvolvimento da produção escrita: o ciclo de escrita que recrie um texto criativo seguindo a mesma estrutura, modificando as personagens o objeto e as ações/ acontecimentos); uma sequência didática de levantamento das ideias dos alunos a partir de uma imagem, tendo em vista a criação de uma história; o caderno de escrita; a narração por escrito uma história apresentada apenas por imagens; exercícios de escrita criativa (composição escrita através de uma imagem, sobre o que um boneco mudo estaria a pensar).

Decidimos optar pela Escrita Criativa, tendo em conta o processo de escrita de Gomes (2002). Pois este defende que a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade.

Com esta intervenção, pretendemos consciencializar os alunos para a existência do processo antecedente do produto final. A escrita criativa é um modo de termos

acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso através da escrita. Às vezes, há crianças que não conseguem chegar a esse mundo tão facilmente através da escrita, mas que são capazes de o fazer através do desenho ou da música. Nem todas têm de ser muito boas, à partida, a lidar com a expressão escrita. Por esse motivo, geralmente a escrita criativa não é trabalhada isoladamente, mas sim associada às outras expressões.

Para Alonso (2004), baseamos a nossa ação de intervenção essencialmente na ideia de interdisciplinaridade, no sentido de promover o desenvolvimento integral dos alunos, excluindo a ideia de compartimento dos saberes. Assim pretendemos ter em consideração as experiências do quotidiano, promovendo uma articulação lateral, permitindo dar significado e relevância às aprendizagens escolares, com o intuito de dar sentido ao que se aprende, tornando funcionais as aprendizagens.

Este trabalho submete-se também, às orientações oficiais relativas ao Ensino Básico, orientações essas que no domínio da escrita contemplam, explicitamente ou implicitamente, atividades sistemáticas do tipo: escrever recontando ou contando histórias conhecidas, imaginando-as, ou relativas à experiência pessoal. Para isso recorreremos a um alargado conjunto de materiais, onde o concreto ampara os conhecimentos abstratos que podem surgir das atividades. Nessas atividades, a interação adulto-criança é desenvolvida na medida do necessário, suscitar nela a produção de textos escritos.

Esta investigação demonstrou que o trabalho colaborativo com professores do 1º ciclo pode ter reflexos positivos nas suas práticas letivas e no seu desenvolvimento profissional, tendo-se concluído que esta metodologia de trabalho pode constituir-se como um elemento facilitador na implementação de novas abordagens pedagógicas, passando o aluno a assumir um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem.

3.2.Plano geral de intervenção

Numa primeira fase desenvolvemos o nosso plano de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo o mesmo implantado posteriormente no 2º ciclo de escolaridade. Estávamos conscientes que provavelmente surgiriam alunos com dificuldades de aprendizagem em ambos os ciclos, mas tudo faríamos para as minimizar, respeitando o

ritmo de aprendizagem de cada um e procurando adaptar as metodologias às suas características e dificuldades. Pretendíamos atingir este objetivo usando diferentes estratégias, diversificando atividades e centrando o processo de ensino/aprendizagem em tarefas significativas para os alunos. No Projeto de Intervenção estavam contempladas as atividades a, desenvolver, privilegiando o ensino interativo, individualizado e diferenciado. Em vez de aulas expositivas, procuramos utilizar métodos que promovessem o trabalho independente e as aprendizagens por descoberta, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

Como refere Barbeiro (2003), é necessário ensinar estratégias que permitam aos alunos alcançar soluções criativas, para a resolução de problemas, em situações do quotidiano. Para tal é importante que reúnam condições que estimulem o desenvolvimento da criatividade, uma vez que esta dependerá do ambiente no qual se esta inserido, tornando-se difícil o desenvolvimento deste potencial num ambiente repressor de novas ideias.

Tendo por base um conceito fundamental para o ensino que vá para lá da pura alfabetização, pretendemos, essencialmente, promover o desenvolvimento de competências da escrita no sentido de fomentar o seu domínio na pluralidade dos seus contextos e funções.

Assim, seguindo a linha de pensamento de Barbeiro (2003), o texto não surge de forma automática, depende da dinâmica das componentes do processo de escrita. Assim à medida que se vai progredindo no domínio da escrita, os aspetos mecânicos, como os gestos para o desenho das letras, e os aspetos convencionais, como a ortografia, surgem cada vez mais automatizados, o que leva à produtividade, pois a relação entre o tempo passado a redigir e o número de palavras de texto escrito diminui. Tal é valorizado pelo sujeito e abre caminho para a criatividade, uma vez que a escrita criativa não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal.

Santos (2008) defende que a escrita tem sempre uma dupla dimensão, a do conteúdo e a da forma. Como proposta de trabalho dirigida aos alunos, a escrita criativa pretende desenvolver neles uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como ao nível da forma. A prática da escrita criativa deve basear-se numa metodologia que privilegie um procedimento do texto escrito, permitindo aos alunos a

adoção de um percurso hierarquizado na sua atividade de produção de textos, o que leva tenham que tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados, levando a ampliação da sua experiência enquanto redatores. Desta forma pretende-se que os alunos sejam capazes de desenvolver as suas competências, possibilitando a sua integração plena no meio social em que se inserem, numa perspetiva construtivista do conhecimento em que o aluno é um agente ativo na construção do saber, procurando partir sempre das suas experiências prévias, estimulando e desenvolvendo de forma quase informal, os conhecimentos que este já possui.

3.3.Objetivos do projeto de intervenção pedagógica

A aprendizagem é fundamentalmente, um processo de reconstrução do conhecimento e não apenas de pura assimilação, favorecendo-se o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas e integradas, preconizadas nos princípios orientadores da ação pedagógica no 1º e 2º ciclo (DEB, 2006).

Efetivamente, a escrita tem de ser trabalhada de forma implícita na sala de aula, assumindo-se como objeto pleno de aprendizagem. É nesse sentido que recai o nosso projeto, com a ideia segura de que promovendo a escrita, facilitamos a aquisição e o desenvolvimento de todas as áreas do saber.

Em síntese, o trabalho que nos propusemos realizar visava os seguintes

objetivos:

- 1) Desenvolver as competências verbais dos alunos, possibilitando a sua integração plena no meio social e escolar em que se inserem;
- 2) Promover o desenvolvimento de competências da escrita;
- 3) Fomentar o domínio da escrita considerando a pluralidade de contextos e funções;
- 4) Desenvolver a criatividade dos alunos;
- 5) Despertar nos alunos a sensibilidade e o gosto pela escrita.

Todos estes métodos foram acompanhados, sempre que possível, em ambos os ciclos, da utilização de novas tecnologias de informação. As nossas estratégias passaram também pelo contacto com as atividades lúdicas de forma a desenvolver a criatividade

nos alunos. Procuramos criar, nos diferentes contextos, a empatia e dar o reforço positivo como forma de elevar as expectativas dos alunos com mais dificuldades e melhorar a sua auto-estima.

Tentamos prestar apoio a todos os alunos tendo em conta as dificuldades de aprendizagem detetadas. Usamos também as seguintes estratégias: ensino cooperativo, explicações mais detalhadas e diretas e o ensino individualizado. A utilização de novas tecnologias de informação e a realização de tarefas realmente significativas permitiram aumentar os níveis de motivação dos alunos. Procuramos mantermo-nos informadas e atualizadas. Para isso recorreremos a um trabalho de pesquisa contínuo que se ajustasse às nossas necessidades e expectativas. Sempre que nos foi possível participamos em seminários que contribuam para o nosso enriquecimento científico e pedagógico.

Desenvolvemos todas as atividades do Projeto de Intervenção, dinamizando nomeadamente as que constam nas planificações. Cooperamos de forma integral com o mesmo ânimo e vontade sempre que nos foi solicitado, no âmbito das atividades que não se integravam o projeto de intervenção.

Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Neste capítulo, após a apresentação do plano de investigação com os respetivos objetivos e a exposição das opções metodológicas adotadas (investigação-ação), produzimos uma retrospectiva com a análise da informação obtida em todas as atividades desenvolvidas ao longo da nossa prática profissional, no âmbito do projeto apresentado. Estas atividades, independentemente da diversidade dos ciclos, encontram-se organizadas em função da sua natureza e não aula a aula. No entanto, esforçamo-nos no sentido de descrever pormenorizadamente as atividades desenvolvidas na exploração do projeto “As Palavras Contam Histórias” - Desenvolvimento de competências escritas no 1º e 2º Ciclos.

4.1. Fases do processo de intervenção

Por excelência, o contexto escolar é considerado um espaço muito rico para a exploração de atividades criativas e deve fornecer suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora na procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos.

Este projeto reforçou a necessidade de usar instrumentos corretos para fomentar a criatividade e as linguagens expressivas com base nas orientações curriculares.

Relativamente à metodologia usada neste projeto e tendo em conta a sua natureza procedeu-se à observação e análise do contexto e da população objeto deste trabalho no sentido de diagnosticar as problemáticas existentes na turma, com o intuito de avaliar as suas capacidades e as características do contexto de ação. Partindo deste ponto, fez-se uma reflexão do que foi observado. A partir da análise desses dados, definiu-se a problemática a estudar, no sentido de ir ao encontro das necessidades da turma. Este capítulo é importante para uma reflexão ajuizadora dos resultados obtidos e perceber o impacto que a nossa intervenção teve no desenvolvimento das competências escritas dos alunos. Assim, avaliamos por um lado a nossa atuação e, por outro, as aprendizagens realizadas pelas crianças.

A investigação/ação é, sem dúvida, uma atividade de grupo. É um tipo de investigação que tem como objetivo a descrição e compreensão de problemas concretos, reais, dos profissionais da educação, no contexto profissional do educador, do professor, visando melhorar a prática educativa, a sua capacidade de resposta nesse contexto, a escola, a sala de aula. Este processo orienta-se para a transformação de realidades concretas, o que ocorre na escola ou dentro da sala de aula, no sentido de promover a mudança para melhor. A investigação-ação como um processo em espiral, com ciclos compostos por planificação, ação, observação e reflexão, (avaliação), reconhece a necessidade dos planos de ação serem flexíveis, pois não é possível prever com detalhe tudo o que se deve fazer.

Desta forma, além de avaliar as aprendizagens que as crianças adquiriram, conseguimos também avaliar se as estratégias e atividades utilizadas na nossa intervenção tiveram sucesso de aprendizagem, relativamente às competências da escrita dos alunos.

O núcleo integrador da nossa intervenção pedagógica serviu de orientação do projeto desenvolvido sendo reajustado no sentido de o adaptar à realidade educativa.

O trabalho desenvolvido destacou o conceito de competência que implica a capacidade de realizar tarefas e confrontar situações diversas de uma forma pertinente e eficaz, num contexto determinado, mobilizando e interrelacionando conhecimentos, capacidades e atitudes. Valorizou assim o significado e a relevância de aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes.

Este trabalho submeteu-se naturalmente às orientações oficiais relativas ao Ensino Básico, orientações que no domínio da escrita contemplam, explicitamente ou implicitamente, atividades sistemáticas do tipo: escrever recontando ou contando histórias conhecidas, imaginando-as ou relativas à experiência pessoal.

Neste sentido, apoiando-nos nestas orientações, incrementamos um conjunto de atividades, presentes nas planificações que passamos a descrever nesta retrospectiva com a análise da informação obtida de todas as atividades desenvolvidas ao longo da nossa prática profissional, no âmbito do projeto apresentado.

Para finalizar é também importante referir que ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada, tivemos restrições temporais para o desenvolvimento destas

atividades. Assim verificou-se uma grande assimetria em relação à quantidade de aulas e à sua duração em relação a cada um dos ciclos.

Analisando os gráficos e tabelas abaixo apresentadas, é impossível não reparar na disparidade de aulas disponibilizadas em cada um dos ciclos.

Como podemos ver nos gráficos e nas tabelas apresentadas, no 1º Ciclo tivemos oportunidade de intervir mais a todos os níveis, além das aulas não planificadas, tivemos oportunidade de dar 13 aulas de intervenção planificadas, 9 aulas de intervenção do projeto planificadas e ainda desenvolvemos 6 atividades extracurriculares, pois na nossa perspetiva, a assiduidade e a pontualidade são pontos fulcrais no desempenho de qualquer profissão. Ao longo deste ano fomos assíduos e cumpridores dos horários estabelecidos, mesmo quando não era obrigatória a presença, que foi o caso da segunda-feira, após os seminários, e da sexta-feira. Apesar de trabalhoso, adquirimos uma maior experiência profissional a todos os níveis. No 2º Ciclo, apesar de manter a mesma atitude face aos níveis de assiduidade, o número de aulas desceu. Intervimos menos do que no 1º Ciclo, no que diz respeito às aulas de intervenção do projeto planificadas contaram-se quatro, nas aulas de intervenção planificadas para as outras áreas (Ciências Naturais, Matemática e História e Geografia de Portugal) somaram-se três, e só intervimos apenas numa atividade extra aulas.

Como já tínhamos dito no Capítulo I, tal disparidade deve-se ao facto de a organização curricular ser divergente nos diferentes contextos onde tivemos oportunidade de desenvolver o nosso projeto de intervenção, principalmente no que diz respeito às horas disponibilizadas em cada um dos ciclos.



Gráfico 5- Intervenções no 1º Ciclo do Ensino Básico



Gráfico 6 – Intervenções no 2º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 1 – Número de aulas no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico

	1º Ciclo do Ensino Básico		2º Ciclo do Ensino Básico	
	Aulas de Intervenção Planificadas	Aulas de Intervenção do Projeto Planificadas	Aulas de Intervenção Planificadas	Aulas de Intervenção do Projeto Planificadas
1º Aula	9/10/2012	4/02/2013	17/04/2013	30/04/2013
2º Aula	22/11/2012	5/02/2013	7/05/2013	3/05/2013
3º Aula	27/11/2012	6/02/2013	15/05/2013	7/05/2013
4º Aula	28/11/2012	7/02/2013		10/05/2013
5º Aula	29/11/2012	14/02/2013		
6º Aula	30/11/2012	15/02/2013		
7º Aula	6/12/2012	19/02/2013		
8º Aula	7/12/2012	20/02/2013		
9º Aula	11/12/2012	21/02/2013		
10º Aula	22/01/2013			
11º Aula	29/01/2013			
12º Aula	3/02/2012			
13º Aula	7/02/2013			

Tabela 2 – Número de atividades Extra Aulas no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico

Atividades Extra Aulas	
1º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico
Magusto	Dia do Patrono.
Elaboração do Pinheiro de Natal da Turma (e adereços Natalícios para a sala de aula).	
Festa de Natal (acompanhamento dos alunos na festa de Natal que decorreu fora do recinto escolar e fora do calendário escolar).	
Desfile de Carnaval (elaboração de adereços)	
Visita ao A.T.C.	
Comunhão Pascal.	

Como resultado do trabalho realizado nos diferentes contextos, uma notável quantidade de textos planificados, escritos e reescritos, muitos momentos de espanto por parte de quem pensava que não sabia ou não era capaz de escrever e por parte de quem já tinha desistido de escrever, muitos momentos de satisfação não só nossos mas por parte dos professores, e principalmente dos alunos que puderam ler os seus textos aos colegas, escritos em colaboração com os amigos e em estreita interação com os professores no decurso de sequências das atividades em que o prazer da escrita, de trabalho cooperativo, foi uma constante. Elaboraram-se diversas atividades de escrita criativa, escreveram-se diversos tipos de textos como o resumo, a descrição, a narração, a carta. Verificou-se também que a diferenciação pedagógica é possível dentro da turma.

Vilas-Boas (2003) afirma, desde que as planificações seja pensadas e preparadas como deve ser, isto é, com propostas de trabalho adequadas às dificuldades e necessidades dos alunos, respeitando as suas diferenças, eles escreverão com vontade.

Desta forma comprova-se que apesar de termos planificado algumas atividades iguais para os diferentes contextos, cada um dos contextos teve resultados diferentes. Abordaremos agora com mais detalhe o trabalho e os resultados de atividades iguais ou desiguais nos diferentes contextos de intervenção pedagógica.

4.2. Apresentação e análise das atividades desenvolvidas em torno do projeto de intervenção

Neste ponto descrevemos uma série de atividades tendo em vista o desenvolvimento de competências de escrita no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, numa perspetiva integradora do conhecimento. Desta forma, princípios pedagógicos e didáticos estiveram subjacentes à planificação, concretização e avaliação das atividades face à criatividade dos alunos na escrita. Estiveram também presentes alguns dos princípios gerais, aplicáveis a qualquer outra disciplina, e princípios específicos de escrita de Língua Portuguesa. Ambos revelam uma conceção construtivista de ensino-aprendizagem.

Para responder aos objetivos gerais existentes no Plano de Intervenção, procurou-se também encontrar meios que possibilitassem um ensino promotor de criatividade.

Tabela 3 – Descrição sumária das atividades do projeto de intervenção pedagógica nos contextos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Estratégia	Contexto	Aula/ Data	Anexos	Descrição Sumária da Atividade
Ver para escrever	1º Ciclo de Ensino Básico	1ª aula 4 de fevereiro de 2013	Anexo 1 Anexo 14	Para a elaboração desta atividade, colocou-se no quadro interativo uma imagem em formato PowerPoint. Perante a visualização da imagem, propôs-se aos alunos que fizessem a leitura da mesma. Depois de um breve debate, sobre o que achavam que aquela imagem representava, os alunos tiveram que produzir uma história, de acordo com o que tinham discutido anteriormente em grande grupo, sobre a ação presente na imagem.

O cantinho da poesia	1º Ciclo de Ensino Básico	2º aula 5 de fevereiro de 2013	Anexo 5 Anexo 15	<p>Neste dia, a aula começou com a audição e visualização de lengalengas sobre a temática dos “Animais”. De seguida, foi proposto aos alunos que fizessem a leitura das lengalengas em várias entoações (rir, chorar, gaguejar ..., entre outras que os alunos propuseram na altura, imitando ou não os animais referentes a cada rima). No final da leitura das lengalengas, os alunos identificaram as palavras que rimavam e as sílabas dessas mesmas palavras.</p> <p>Num segundo momento da aula, os alunos passaram à resolução de fichas de trabalho sobre esta temática. Aproveitando o facto de se ter abordado o tema “Animais” na parte da manhã, decidiu-se abordar, na parte da tarde, esta nova temática com uma maior minúcia junto dos alunos, visto que é um conteúdo a abordar no 1º ano, na área do Estudo do Meio.</p> <p>No final do dia, na área da Matemática, elaboraram-se problemas matemáticos sobre “animais”, dando assim continuidade a esta nova temática.</p>
-----------------------------	---------------------------	---------------------------------------	---------------------	---

<p>Palavras mágicas</p>	<p>1º Ciclo de Ensino Básico</p>	<p>3º aula 6 de fevereiro de 2013</p>	<p>Anexo 3 Anexo 16</p>	<p>Começou com a visualização de uma imagem com uma menina e um cão. Depois de um pequeno debate em grande grupo sobre a imagem, colocou-se, ao lado da imagem a palavra “menina”. De seguida, pediu-se a um dos alunos da turma para ler a palavra e identificar a última sílaba.</p> <p>A partir da última sílaba da palavra “menina”, a sílaba “na”, propôs-se aos alunos que pensassem numa palavra iniciada por esta sílaba e a partir da última sílaba dessa nova palavra, outra palavra e assim sucessivamente até terem um conjunto de palavras. Desta forma, foi proposto aos alunos que, de acordo com as palavras resultantes do jogo “palavra puxa palavra” e da imagem que visualizaram no início da aula, elaborassem uma história.</p> <p>Com a colaboração da professora, elaboraram em grande grupo uma frase para começarem o seu texto individual. Assim todos os alunos elaboraram uma história diferente no seu caderno diário.</p> <p>Quando a maioria dos alunos da turma estava a acabar a história, a professora escolheu uma das histórias, a que lhe pareceu mais completa e melhor estruturada, sugerindo aos alunos que, todos em conjunto, melhorassem aquela história, dando-lhe de seguida um título. Desta forma, todos os alunos escreveram a mesma história no “livrinho” elaborado para esta atividade, como se pode ver em anexo. Além de escreverem a história, os alunos também ilustraram as páginas do “livrinho”, assim como a sua capa. Colocaram também o título na capa do “livrinho” e o seu nome na última página.</p> <p>Para terminar a aula, os alunos leram a história à turma.</p>
--------------------------------	----------------------------------	---	-----------------------------	--

A arte de contar	1º Ciclo de Ensino Básico	4º aula 7 de fevereiro de 2013	Anexo 4 Anexo 17	<p>Neste dia, após um pequeno diálogo com os alunos sobre o seu animal favorito, a professora sugeriu que elaborassem um texto sobre o animal eleito pela turma, o gato. A turma com, a colaboração da professora, elaborou um texto sobre o gato, as suas características físicas, psicológicas, a sua alimentação e a sua relação com os humanos. No final, cada aluno passou o texto para o caderno diário e fez um desenho alusivo ao texto.</p> <p>Da parte da tarde, na área da Matemática, procederam à resolução de problemas, escrita dos números por ordem crescente e decrescente e ordenação de números.</p> <p>Na área de Estudo do Meio, a professora abordou junto dos alunos o “revestimento do corpo dos animais”.</p>
A arte de contar	1º Ciclo de Ensino Básico	5º aula 14 de fevereiro de 2013	Anexo 5 Anexo 18	<p>Neste dia, iniciou-se a aula a colar no caderno diário dos alunos uma cópia com um desenho de uma janela, “A janela da imaginação”. A partir dessa imagem, os alunos elaboraram um pequeno texto sobre o que imaginavam que estava por detrás daquela janela. Depois da elaboração do texto, os alunos pintaram o desenho “A janela da imaginação”.</p>
Palavras mágicas	1º Ciclo de Ensino Básico	6º aula 15 de fevereiro de 2013	Anexo 6 Anexo 19	<p>Esta aula teve início com a visualização de uma imagem. Abaixo da imagem estava uma frase encoberta. Sugeriu-se aos alunos que olhassem para a imagem e tentassem descobrir qual a frase oculta. Depois de um breve diálogo com os alunos, um dos alunos chegou à frase correta, “O menino come sopa”. Perguntou-se a um dos alunos quantas palavras continham aquela frase, o aluno respondeu 4 palavras, então, em seguida, sugeriu-se que os</p>

				<p>alunos pensassem na 5ª palavra, depois na 6ª palavra e assim sucessivamente, até elaborarem um texto, em grande grupo com a colaboração da professora.</p> <p>Finalizada a elaboração do texto, os alunos copiaram o texto do quadro para o caderno diário, abaixo da imagem que a professora aí tinha colado anteriormente.</p> <p>Por último, os alunos procederam à leitura do texto.</p>
A arte de contar	1º Ciclo de Ensino Básico	<p>7ª aula</p> <p>19 de fevereiro de 2013</p>	<p>Anexo 7</p> <p>Anexo 20</p>	<p>Neste dia, a aula começou com a visualização do álbum gráfico “A Pesca”, da autoria de Béatrice Rodrigues. Numa primeira fase, os alunos ouviram uma breve explicação sobre o que é um álbum gráfico, de seguida procederam à pré-leitura das imagens, fazendo a ligação entre o texto verbal e o icónico, uma vez que neste álbum gráfico era visível a inexistência da utilização do código verbal.</p> <p>Numa segunda fase, propôs-se aos alunos que escrevessem uma história para aquela narrativa visual. Como a turma procedeu à pré-leitura e análise das imagens em grande grupo, achou-se por bem que também elaborassem o texto da história em conjunto com o auxílio da professora.</p> <p>Para terminar a aula, os alunos copiaram a história para o caderno diário e procederam à leitura da mesma.</p>
Histórias modificadas	1º Ciclo de Ensino Básico	<p>8ª aula</p> <p>20 de fevereiro de 2013</p>	<p>Anexo 8</p> <p>Anexo 21</p>	<p>A aula começou com a audição do conto “A Fada Oriana” de Sophia de M.B. Andresen. Terminada a audição do conto, foram projetadas algumas imagens relativas à história, proporcionando um momento de revisão do conto.</p> <p>Num segundo momento da aula, propôs-se</p>

				<p>aos alunos que respondessem a perguntas de interpretação sobre a história.</p> <p>Numa terceira fase, os alunos preencheram uma tabela com alguns dados sobre a história, relativamente à Fada Oriana, por exemplo: características, tarefas, onde dançava.</p> <p>A aula terminou com a proposta de elaboração de um novo conto, partindo da história de “A Fada Oriana” e da realização de um “brainstorming” de personagens de outras histórias que os alunos conheciam.</p> <p>Os alunos copiaram para o caderno diário a história que elaboraram e leram-na à turma com a colaboração da professora.</p>
Histórias modificadas	1º Ciclo de Ensino Básico	<p>9º aula</p> <p>21 de fevereiro de 2013</p>	<p>Anexo 9</p> <p>Anexo 22</p>	<p>Nesta aula, os alunos visualizaram um PowerPoint com a narrativa visual da história do “Capuchinho Vermelho”, com quase inexistência do código verbal. De seguida, contaram a história do Capuchinho Vermelho através das imagens da narrativa visual. Para que os alunos consolidassem melhor a sequência correta de acontecimentos da história, visualizaram um PowerPoint com imagens soltas e ordenaram-nas de acordo com a sequência de acontecimentos da narrativa visual.</p> <p>Numa segunda parte da aula, os alunos resolveram algumas fichas de trabalho com exercícios sobre a história do “Capuchinho Vermelho” que tinham visualizado anteriormente em PowerPoint, através de uma narrativa visual sobre a mesma.</p> <p>Numa parte final da aula, sugeriu-se aos alunos que recontassem a história do “Capuchinho Vermelho” e que mudassem o final da história.</p> <p>No final da elaboração do reconto da história, um dos alunos leu o reconto à turma.</p>

Ver para escrever	2º Ciclo de Ensino Básico	1ª aula 30 de abril de 2013	Anexo 10 Anexo 23	<p>Nesta aula, começou-se por explicar aos alunos a atividade que iríamos desenvolver. Inicialmente os alunos começaram por observar uma imagem projetada em PowerPoint. A partir desta imagem, desenvolveu-se um pequeno diálogo com os alunos, questionando-os acerca da leitura que faziam da imagem. De seguida, lançamos o desafio de elaborarem uma narrativa sobre a imagem, na qual os alunos tinham que seguir alguns aspetos presentes no guião distribuído, por exemplo: “que situação é retratada? quem a protagoniza? em que contexto ocorre?”, entre outras questões fundamentais para a produção do texto. Depois deste primeiro texto que produziram, os alunos procederam à elaboração da segunda versão do texto, isto é, os alunos tiveram que rever o texto já produzido, seguindo os tópicos presentes no guião para a revisão do texto, desta forma elaborando uma versão final da história. Os tópicos presentes no guião para a elaboração da revisão do texto visaram o enriquecimento da história inicialmente produzida, o que permitiu aos alunos uma análise mais detalhada da sua estrutura. Para terminar a aula, os alunos apresentaram os seus trabalhos à turma, a qual pronunciou-se quanto à qualidade das histórias produzidas, e fez propostas de aperfeiçoamento das mesmas.</p> <p>No final, registaram o sumário no caderno diário.</p>
A arte de contar	2º Ciclo de Ensino Básico	2ª aula 3 de maio de 2013	Anexo 11 Anexo 24	<p>Nesta aula, os alunos desenvolveram exercícios de escrita criativa. Como mote para os exercícios de escrita criativa desta aula, escolhi a obra “Os músicos de Bremen” – Irmãos Grimm. Logo, a primeira parte da aula foi dedicada à audição, análise e interpretação da obra. De seguida, propus aos alunos que observassem umas</p>

				<p>imagens que projetei, relativas ao conto, as quais continham erros que os alunos tinham que descobrir. Para a elaboração da atividade seguinte, projetei em PowerPoint alguns exemplos de acrósticos e expliquei em que consistia o jogo. Os alunos elaboraram, em pares, um acróstico com as palavras “Músicos de Bremen”. Este acróstico tinha que ser um diálogo entre duas personagens da história. Numa última parte da aula, tendo em conta o acróstico, os alunos recontam a história em pares.</p>
A caixa das ideias	2º Ciclo de Ensino Básico	<p>3º aula</p> <p>7 de maio de 2013</p>	<p>Anexo 11</p> <p>Anexo 25</p>	<p>Esta aula foi dedicada a outro exercício de escrita criativa, a construção de um abecedário alusivo a um tema. Para os alunos executarem esta atividade, mostrei-lhes um PowerPoint com exemplos de abecedários, neste caso o abecedário era sobre as “profissões”. Distribuímos pelos alunos o material de apoio para a elaboração desta atividade. Em pares, os alunos elaboraram abecedários de variados temas.</p> <p>No final os alunos apresentaram os seus trabalhos à turma.</p>

<p>De lápis na mão</p>	<p>2º Ciclo de Ensino Básico</p>	<p>4º aula</p> <p>10 de maio de 2013</p>	<p>Anexo 13</p> <p>Anexo 26</p>	<p>Nesta aula, os alunos começaram por fazer a leitura e interpretação da história “Conhecer Bernardino Machado” de Maria da Conceição Couto – Museu Bernardino Machado. Após a leitura e interpretação da história, os alunos responderam a algumas questões sobre a mesma projetadas em PowerPoint. As questões e a respetiva solução ficaram projetadas durante toda a aula, como material de apoio para os alunos elaborarem as restantes atividades. A professora sugeriu aos alunos que elaborassem uma carta dirigida ao patrono da escola Bernardino Machado, convidando-o a visitar a escola e a fazer uma palestra sobre a sua vida. Para a elaboração desta atividade, a professora lembrou a estrutura da carta e explicou os tópicos que deveriam incluir. Nesta carta, os alunos deveriam considerar alguns dos aspetos da vida do patrono que gostariam de ver tratados na palestra. Os alunos, por fim, apresentam a sua carta à turma, a qual deveria pronunciar-se quanto à qualidade das cartas produzidas pelos colegas.</p> <p>No final da aula, foi registado o sumário no quadro e os alunos efetuaram o seu registo no caderno.</p>
-------------------------------	----------------------------------	--	---------------------------------	---

4.2.1. Estratégias Desenvolvidas

4.2.1.1. Histórias modificadas

Gonçalves (1998) diz-nos que, na escola a imaginação da criança é incessantemente retida, refreada pelas atividades que se lhe impõem e quando é solicitada é sempre canalizada pela razão.

A aula do 1º ciclo do dia 20 de fevereiro de 2013 começou com a audição do conto “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen. A turma, na generalidade, não conhecia a história e os alunos estiveram todos muito atentos. Terminada a audição do conto, foram projetadas algumas imagens relativas à história para uma análise mais aprofundada, propiciando-se um momento de revisão do conto.

O segundo momento da aula consistiu em propor aos alunos que respondessem às perguntas de interpretação sobre a história. Os alunos precisaram do auxílio da professora na leitura das questões, contudo responderam prontamente a estas. No entanto, não conseguiam transpor as respostas para o papel. Mais uma vez, a colaboração da professora foi fundamental na escrita. Inicialmente, a professora escreveu exatamente o que os alunos disseram, como se pode ver em anexo. Posteriormente, a professora advertiu os alunos de que suas respostas estavam incompletas retificando-as oralmente junto dos alunos.

Numa terceira fase, os alunos preencheram uma tabela com alguns dados sobre a história, relativamente à Fada Oriana, como, por exemplo, características, tarefas, lugar onde dançava. Esta atividade foi elaborada junto dos alunos no sentido de os preparar para a atividade seguinte. Os alunos mostraram-se um pouco confusos, pois a maioria da turma não sabia o significado de “características”. Depois de uma breve explicação sobre os tópicos que estavam na tabela, os alunos já conseguiram preencher as colunas da tabela de acordo com o que era pedido. Precisaram, uma vez mais, do auxílio da professora para escreverem as suas respostas, visto que se tratava de uma turma de 1º ano.

Para Pereira (2009), outras atividades poderão ser implementadas para desencadear a produção escrita. Numa primeira fase, as atividades que podem ser propostas não se afastam muito das situações de cópia, nomeadamente da cópia ativa,

para que a criança se sinta confiante ao produzir os seus textos. A criança deverá utilizar materiais familiares para escrever, sendo a sua imaginação alimentada pelas leituras do professor, uma vez que dispõe de poucos materiais para elaborar uma mensagem.

A aula terminou com a proposta de elaboração de um novo conto, partindo da história estudada anteriormente e da realização de um brainstorming sobre personagens de outras histórias que os alunos conheciam. Como esta atividade foi realizada em grande grupo, o contributo dos alunos foi registado no quadro. Os alunos perceberam bem o objetivo da atividade e, uma vez que se tratava duma atividade com um elevado nível de dificuldade para alunos iniciantes, ela foi apresentada aos alunos em moldes completamente diferentes daquilo que seria feito com alunos de 2º ciclo. Dos contributos assinalados no quadro, os alunos escolheram uma personagem, que serviu de mote para a elaboração de um conto.

Os alunos escolheram a personagem de “Branca de Neve” para substituir a “Fada Oriana”, escolheram a “Bruxa Má” para substituir a personagem da “Rainha das Fadas” do conto “A Fada Oriana”, elaborando desta forma uma nova história. Apesar de os alunos terem revelado muito empenho e entusiasmo na realização da mesma, esta proposta suscitou-lhes algumas dúvidas na elaboração do texto, pelo que a professora os auxiliou nesta tarefa algo difícil para iniciantes na escrita. A professora escrevia no quadro o contributo dos alunos para a elaboração da história. Desta atividade surgiu um texto curto e com pouco conteúdo, como podemos ver em anexo, o que nos permitiu concluir que talvez tivesse sido melhor os alunos fazerem o reconto logo após a leitura e análise da história da “Fada Oriana”, pois a elaboração de uma nova história carecia de mais tempo para que ficasse mais completa e com conteúdo. No entanto, perante os resultados, deduziu-se que esta atividade tinha um nível de dificuldade elevado para alunos do 1º ano, iniciantes na leitura e na escrita.

De seguida a professora deu aos alunos algumas sugestões, para melhorarem a estrutura do texto. Após algumas sugestões, os alunos copiaram o reconto para o caderno diário. Pereira (2009) menciona que embora este tipo de atividade fosse, durante algum tempo, tido como antipedagógico, obriga o aluno a repensar sobre o que escreveu. Tal atividade remete-nos para a consciencialização. A cópia deve ser um meio útil para ajudar as crianças a formar letras e palavras, mas o excesso de cópias pode

reduzir a motivação e as oportunidades de aprender. Há que adotar uma atitude equilibrada, motivar as crianças para escrever e, em simultâneo, a copiar também.

Por fim, os alunos leram o reconto à turma, com a coadjuvação da professora.

Ribeiro (2003) diz-nos que as aprendizagens tornam-se eficazes quando provocam transformações conceptuais, e o aperfeiçoamento progressivo de certas competências, práticas ou técnicas.

De modo geral, Sharp & Splitter (2008) referem que, pensamos numa história como sendo uma narrativa que tem princípio, meio e fim. Por vezes, ao pensarmos na nossa vida de todos os dias, é-nos difícil encontrar qualquer forma ou significado. Contudo, a partir do momento em que ficcionamos uma faceta da nossa experiência, começa a emergir um padrão. A nossa experiência começa a tomar forma e com a forma a ganhar sentido. De um ponto de vista pedagógico, a compreensão daquilo que uma história exige para ser bem-sucedida é algo de valioso para as crianças pequenas.

Há uma grande quantidade de atividades que motivam as crianças para inventar histórias sobre certos temas, conceitos e tópicos. Compete ao professor desenvolver com os alunos essas atividades.

Os alunos exprimem visões sobre o mundo que podem ser captadas pelo professor e tornar-se numa história.

Para Rodari (1999), também a atividade de modificar as histórias pode ser interessante. (O Capuchinho Vermelho é mau e o lobo é bom; A Gata Borralheira é uma péssima rapariga; Branca de Neve encontra no bosque sete gigantes). A técnica do erro fornece um pensamento guia e o produto final resultará parcial ou totalmente inédito conforme a «viragem» que tenha sido aplicada.

Dado que muitas das crianças estão a começar o 1º ano e ainda não sabem escrever, o professor pode fazê-lo por elas e escrever as suas histórias no quadro. Tanto podem ser histórias individuais como coletivas que podem ser passadas a limpo e impressas. À medida que as crianças se começam a ver como contadoras de histórias, cresce a sua habilidade de trabalhar em grupo e a capacidade de as contar torna-se cada vez maior. Além disso, como refere Sharp & Splitter (2008) a experiência pessoal das crianças, é enriquecida pelo facto de se voltarem para si próprios como fonte de histórias fascinantes, sem dependerem dos outros para fruir desta fonte de prazer.

Procurando concretizar estas ideias, a aula do dia 21 de fevereiro de 2013 começou com um pequeno diálogo entre a professora e os alunos. Nesse diálogo a professora questionou os alunos sobre a história do Capuchinho Vermelho.

Todos os alunos conheciam muito bem a história, estiveram muito atentos e participativos, queriam mostrar aquilo que conheciam acerca da história. Terminado o diálogo, a professora mostrou a história do Capuchinho Vermelho em imagens. Com a sua colaboração, os alunos conseguiram interpretar essas imagens e contar a história do Capuchinho Vermelho, havendo uma grande participação por parte dos alunos. Para uma melhor consolidação da sequência correta de acontecimentos da história, a professora colocou um PowerPoint com imagens para os alunos ordenarem corretamente de acordo com a sequência de acontecimentos.

Numa segunda parte da aula, a professora distribuiu algumas fichas com exercícios sobre a história do “Capuchinho Vermelho”. Como os alunos frequentavam o primeiro ano, ainda não conseguiam ler todas as questões, a professora projetou a ficha no quadro interativo para os ajudar na sua leitura e resolução. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados, respondendo prontamente mal a professora acabava de ler a pergunta, conseqüentemente a professora decidiu que a resolução das fichas seria feita em grande grupo. Alguns alunos acharam as perguntas fáceis, pois além de escritas as opções de resposta tinham também a imagem correspondente. Os alunos, além de muito participativos, mostraram-se também muito atentos, respondendo corretamente à maioria das questões.

Numa terceira fase e só depois de ter verificado que esta história já estava bem consolidada por parte dos alunos, a professora sugeriu aos alunos que recontassem a história do “Capuchinho Vermelho” e que mudassem o final da história.

Segundo Norton (2001), alterar uma história tem a vantagem de fazer com que as crianças pensem que há sempre duas versões da mesma e que é bom porem-se na pele do «inimigo» para compreenderem os seus atos.

Estas atividades indicadas para desenvolver a criatividade podem também ser feitos com os mais novos, aqueles que ainda não sabem ler nem escrever.

Quando se propôs aos alunos de 1º ano, que mudassem o final à história do “Capuchinho Vermelho”, foi necessário um trabalho prévio. A caracterização de uma personagem é importantíssima. Embora num conto curto possa parecer que não existe

uma caracterização, ela existe sempre nas nossas cabeças. O que é isso então de caracterizar uma personagem? Há duas caracterizações diferentes, uma será a física, ou seja, o aspeto da personagem e as suas particularidades físicas ou de movimentos. A outra será a psicológica, podendo ao alunos decidir se a personagem é simpática, se é uma pessoa (ou objeto, ou animal). A importância desta caracterização sente-se quando se escreve. É bom que os alunos saibam muitas coisas sobre a caracterização psicológica das personagens, para que depois não se enganem ao fazê-las agir. O mesmo acontece com as características físicas.

O texto narrativo é o mais privilegiado na escola do 1º ciclo em virtude da faixa etária dos alunos pois é um dos primeiros textos que a criança aprende a usar. Contudo, muitos alunos chegam ao final do 1º ciclo revelando dificuldades na produção deste tipo de texto (Sousa in Bárrios & Ribeiro, 2003). O reconto pode ser uma atividade importante para os ajudar a superar tais dificuldades. Assim, sugerimos aos alunos que recontassem a história. Os alunos perceberam de imediato o objetivo da atividade, mostrando-se muito entusiasmados, pedindo à professora que produzir o texto em grande grupo. Desta forma, a professora escreveu no quadro o reconto da história com as várias sugestões dos alunos. A maioria dos alunos foi muito criativa na elaboração do reconto e, como se pode ver em anexo, sugeriu um final para a história diferente e muito original.

No final da elaboração do reconto da história, sugerimos a um aluno que já sabia ler, que lesse o reconto à turma.

Para Norton (2001), a construção de um livro próprio ou de uma capa também é uma forma de criatividade ligada à escrita, porque o que é preciso é imaginar.

A aparência do livro é importante, encorajando-se assim os alunos de 1º ano para escreverem a sua história num “livrinho”.

Segundo Bárrios & Ribeiro (2003), as atividades artísticas têm tido um papel importante na compreensão de diversos fatores educativos, nomeadamente no que diz respeito à importância dos fatores emocionais e afetivos da aprendizagem, à necessidade de desenvolvimento da inteligência intuitiva, ao realce dado à criatividade como qualidade fundamental do crescimento e realização pessoal e social.

4.2.1.2. Palavras mágicas

A criatividade surge naturalmente na infância, precisa de ser estimulada através de atividades criativas, aproveitando a capacidade que a criança tem de fantasiar e imaginar novas realidades. Há várias coisas que segundo Norton (2001), podem bloquear a capacidade criativa das crianças: o medo, a preguiça, a consciência, o sentido crítico. O que os bloqueia faz de travão do pensamento. É dever do professor eliminar esse travão que atua também ao nível do discurso, através da estimulação.

Gouveia (2007) considera que a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança e como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão.

Cabe ao professor desenvolver atividades que estimulem a criança para o desenvolvimento da criatividade.

Quando é difícil encontrar um tema, há atividades que podem funcionar. A este propósito, na aula de 1º ciclo do dia 6 de fevereiro de 2013, começou-se por mostrar aos alunos a imagem de uma menina. Num breve diálogo com os alunos, exploram-se as várias leituras que eles fizeram sobre a imagem.

Pedi-se a um aluno para identificar a última sílaba da palavra “menina”, que se encontrava à direita da imagem. O aluno, sem qualquer hesitação, respondeu que a última sílaba da palavra era “na”. Nesta atividade reparamos que a maioria dos alunos acertaria esta pergunta, pois todos queriam responder. Desta forma, para dar a oportunidade a mais alunos, principalmente aos alunos com mais dificuldades, de identificar as sílabas nas palavras, visto que é uma atividade importante para quem está a iniciar-se no ensino da escrita e da leitura, a professora propôs aos alunos fazer, em grande grupo, o jogo palavra puxa palavra, no quadro.

Segundo Pereira citado por Bárrios e Ribeiro (2004), a possibilidade de dividir uma palavra em sílabas é anterior à leitura e à escrita, pois a sílaba possui um substrato fónico, assim num determinado momento da sua evolução, quando tentam escrever, as crianças dividem espontaneamente as palavras. Através da sílaba é possível atribuir uma referência sonora diferenciada a cada parte da escrita. A interação entre a divisão silábica e a escrita facilita o acesso à estrutura fonética.

Por isso, propôs-se o seguinte:

Para iniciar o jogo propusemos que escrevessem no quadro a sílaba “na”, a última sílaba da palavra “menina”, analisada anteriormente no PowerPoint. A partir da sílaba “na”, pediu-se a um aluno para escrever no quadro outra palavra iniciada por essa sílaba. Neste caso o aluno escreveu “navio” e, a partir da última sílaba desta palavra, escreveu-se outra palavra e assim sucessivamente. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados, querendo participar, ajudando os colegas com mais dificuldades a escreverem as palavras no quadro, corrigindo alguns dos erros que os colegas davam ao escreverem.

No entanto, surgiram, por vezes, palavras, como, por exemplo, a palavra “mãe”, que, no entender da professora, levantariam dificuldades aos alunos, quando procurassem encontrar outras iniciadas por mesma sílaba, para dar continuidade ao jogo. Pediu-se então aos alunos para pensarem em outra palavra. Esta situação aconteceu também com a palavra água. Como não há entendimento sobre a sua correta divisão silábica, a professora não quis induzir os alunos em erro e pediu novamente para pensarem noutra palavra.

Logo, esta também não foi a melhor solução, uma vez que nem todos os alunos perceberam o porquê de não escreverem essas palavras. Depois de refletir sobre o caso, a melhor solução seria incluir estas palavras e ter avançado para outras, que dessem continuidade ao jogo. A reação dos alunos permitiu-nos concluir que talvez tivesse sido melhor os alunos incluírem estas palavras, pois continuariam esta atividade com o mesmo entusiasmo.

Na última parte da aula, a professora sugeriu aos alunos que elaborassem um texto a partir da imagem que visualizaram inicialmente, incluindo também as palavras resultantes do jogo “palavra puxa palavra”.

No meio dessas palavras escritas ao acaso, que terão o efeito de pedra atirada ao charco, encontraram personagens, lugares e coisas que os ajudaram a começar a estruturar o conto.

Como nos diz Norton (2001:111):

“Associar palavras livremente é falar sem filtros, pois parece que as palavras ditas ao acaso saem da boca para fora. Uma vez ultrapassada essa barreira, começaram a escrever. Alguns principiarão por uma frase, à

qual se juntaram outras e, assim, aos poucos, irão construindo uma história; haverá quem faça uma sinopse, outros já terão a ideia estruturada na cabeça e preferirão passa-la diretamente ao papel.”

Depois de uma breve explicação mais pormenorizada, os alunos perceberam bem o objetivo da atividade, que a professora já tinha desenvolvido anteriormente junto da turma.

Antes de começarem a elaborar a história, em colaboração com professora, pensaram, em grande grupo, numa frase para começarem o seu texto individual. Todos os alunos se mostraram muito participativos, dando ideias para a primeira frase da história.

No entanto, apesar de todos começarem as suas histórias com a mesma frase, todos os alunos elaboraram uma história diferente no seu caderno diário.

Os alunos empenharam-se muito na elaboração desta atividade, mostrando-se muito concentrados na elaboração da sua história.

Num momento posterior, quando já a maioria dos alunos da turma estava a finalizar a sua história, a professora pegou numa das histórias que lhe pareceu mais completa e melhor estruturada, sugerindo aos alunos que a melhorassem, em conjunto.

A maioria dos alunos deu várias ideias para melhorar a história, mostrando-se muito entusiasmada.

O mesmo aconteceu quando lhes foi proposto dar um título à história. Os alunos sugeriram vários títulos, sobressaindo desta forma dois títulos, que a turma tinha que escolher para a história. Optou-se por escolher o título que a maioria da turma queria, no entanto, depois de uma reflexão, chegou-se à conclusão que, se calhar, o outro título teria mais sentido face ao conteúdo da história.

No final, todos os alunos escreveram a mesma história no “livrinho” elaborado para esta atividade. Além de escreverem a história, os alunos também ilustraram as páginas do “livrinho”, assim como a sua capa. Colocaram também o título escolhido na capa e o seu nome na última página.

Para terminar a aula, os alunos leram a história à turma.

Ainda no 1º ciclo do Ensino Básico, planeamos para o dia 15 de fevereiro de 2013l outra atividade sobre este tema, “ A arte de contar” apresentado de seguida.

Segundo Martins (2000), a escola negligencia as capacidades criativas das crianças, pois apenas comunica o saber e deixa pouco espaço para a criatividade do aluno. De acordo com Gianni Rodari (1999:130), podem ser produzidos materiais que possibilitem a construção de histórias de uma forma divertida e criativa, dando a hipótese de trabalhar com os alunos atividades diferentes das habituais e abordar temáticas que estejam presentes no programa:

“ Inventar histórias com os brinquedos é quase natural, é uma coisa que surge por si própria se brincarmos com as crianças: a história não é mais que um prolongamento, um desenvolvimento, uma explosão festiva do brinquedo (...) E, enquanto se brinca, fala-se. Aprende-se com ela a falar às peças do jogo, a conferir-lhes nomes e papéis, a transformar um erro numa invenção, um gesto numa história...”

Seguindo estas linhas orientadoras de Rodari, a aula começou com a visualização de uma imagem. Os alunos observaram a imagem e já tinham uma vaga ideia da atividade que ia ser proposta por ser semelhante a uma elaborada anteriormente. No entanto, depois de a turma ter analisado a imagem, foi explicado que esta atividade não era igual, existiam algumas diferenças na elaboração da história a partir da imagem visualizada.

O segundo momento da aula consistiu em propor aos alunos a construção de uma história a partir daquela imagem. Contudo, a história seria diferente daquela que estavam habituados a ver e escrever, neste tipo de atividades. A história seria iniciada a partir de uma frase com cinco palavras, devendo os alunos fazê-la crescer depois com a sugestão da sexta palavra, sétima palavra etc., até se construir uma história.

Ao colocar no quadro da sala de aula, uma folha A3 com a imagem e uma frase tapada, os alunos ficaram muito curiosos sobre qual a frase que estaria oculta, o que levou a um momento de reflexão por parte dos alunos.

Na generalidade, os alunos foram muito participativos, fazendo várias tentativas de descobrir a frase oculta. Depois de várias investidas, um dos alunos da turma descobriu a frase, “ O menino come sopa”. Depois de identificada a frase, os alunos não sentiram a mínima dificuldade em dar continuidade ao texto, proporcionando-se até um momento de revisão sobre um tema várias vezes abordado na sala de aula “Alimentação saudável”.

Assim, propôs-se que os alunos escolhessem as palavras seguintes, elaborando um texto que obedecesse à imagem visualizada e à frase inicial.

Os alunos perceberam bem o objetivo da atividade e, uma vez que se tratava duma atividade em moldes diferentes da atividade elaborada anteriormente, “descrição de uma imagem”, revelaram muito empenho e entusiasmo na realização da mesma. No entanto, se a atividade fosse elaborada novamente nos mesmos moldes, seria sempre recebida pelos alunos com muito entusiasmo, quer pelo carácter de novidade quer pelo desafio que estas atividades representavam para uma turma de 1º ano.

Desta atividade, surgiu um texto curto mas com sentido e conteúdo. Por último, os alunos leram o texto à turma, com a colaboração da professora.

O efeito deste exercício, e dos outros levados a cabo nas aulas, é empurrar o aluno para caminhos menos percorridos. Desta forma, a estrutura deste exercício, de uma imagem com uma frase oculta, permite deixar marcas em termos de associação de ideias, de sensações de novas ideias, de novas maneiras de dizer o mesmo. Em termos de funcionamento do cérebro, esta atividade é importantíssima, como todos sabem, fazendo novas conexões que tornam a nossa forma de pensar mais eficaz e ligeira.

4.2.1.3. O cantinho da Poesia

Diante da importância que a educação exerce na sociedade, um dos grandes desafios do professor é descobrir como os seus alunos aprenderão aquilo que será proposto nas suas aulas. Definir estratégias, aderir a métodos, não é suficiente, é preciso desenvolver as capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social dos seus alunos.

As atividades artísticas têm tido um papel importante na compreensão de diversos fatores educativos, nomeadamente no que diz respeito à importância dos fatores emocionais e afetivos da aprendizagem, à necessidade de desenvolvimento da inteligência intuitiva, ao realce dado à criatividade como qualidade fundamental do crescimento e realização pessoal e social.

Para Ribeiro (2003), as aprendizagens tornam-se eficazes e persistentes, quando se traduzem em mudanças ou transformações conceptuais, não só na aquisição de novos

conceitos, mas sobretudo na sua reorganização conceptual; em transformação ou aperfeiçoamento progressivo de certas competências, práticas ou técnicas.

Desta forma, é necessário que o professor se aproprie de conhecimentos necessários para que possa promover a aprendizagem, isto é, para que saiba lidar com a aprendizagem de forma inteligente e eficaz, proporcionando aquilo que os alunos necessitam para obterem uma verdadeira aprendizagem.

Com este propósito, a aula de 1º ciclo do dia 5 de fevereiro de 2013 começou com a audição e visualização de lengalengas, em formato Power Point, sobre os animais. Alguns alunos conseguiram ler as lengalengas, com o auxílio da professora, mas a turma, na generalidade, não o conseguiu, fazendo com que os alunos estivessem todos muito atentos e curiosos.

Então foi-lhes proposto que trabalhassem lengalengas, jogando com as palavras que rimam. Além das rimas, interessava-me que trabalhassem os sons, porque mais tarde aprenderiam que, ao lerem em voz alta o que escrevem, o que não soa bem ao ouvido é porque não foi bem escrito.

Como nos diz Norton (2001:36):

“Luís Sepúlveda, o escritor chileno autor de O Velho que lia Romances de Amor e vários outros bons livros, disse um dia que, depois de acabar um romance, o lia para um gravador, depois ouvia a gravação e, quando uma frase ou uma palavra fazia «ruído», destoava não tinha o mesmo ritmo, a corrigia.”

Inês Sim-Sim, citada por Pereira (2009), refere que a capacidade de dividir em fonemas se desenvolve em simultâneo com a leitura, para isso a criança deve aprender a escutar os sons representados pelas letras na sua própria língua falada, no entanto para poder operar sobre os fonemas, é preciso que a criança saiba antes demarcá-los e reproduzi-los. É preciso ajudar a criança durante esse processo, uma vez que é a atividade mais exigente na análise das palavras, integrando-se assim nas atividades significativas.

Numa segunda fase da aula, terminada a audição e visualização das lengalengas, foi sugerido aos alunos que fizessem a sua leitura em várias entoações (rir, chorar, gaguejar...entre outras). Os alunos perceberam bem o objetivo da atividade, uma vez que se tratava de uma atividade que já estavam habituados a fazer na sala de aula. No

entanto, os alunos revelaram muito empenho e entusiasmo na realização da mesma, pois é uma atividade de que a maioria da turma gostava e pedia para fazer. Os alunos não sentiram a mínima dificuldade na realização da atividade, proporcionando-se até um momento de diversão, pois surpreendentemente um dos alunos sugeriu mais uma forma para lerem as lengalengas, sugeriu que lessem as lengalengas imitando o animal correspondente à lengalenga. Perante esta atitude, verificou-se que os alunos iam de encontro às competências propostas (como por exemplo: realizar atividades de forma criativa) e aos objetivos propostos (como por exemplo: experimentar variações expressivas da linguagem oral, reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes).

Ainda nesta fase, pediu-se à turma para dizer as palavras que rimavam e identificarem qual o som que rimava. Além disso, pediu-se aos alunos que reconhecessem nas lengalengas palavras que identificassem os animais, aproveitando este momento para fazerem uma pequena revisão ao tema dos animais (animais selvagens, domésticos...). Outra atividade proposta aos alunos foi escrever as palavras da atividade anterior no quadro e dividi-las em sílabas, batendo palmas.

Nesta última atividade, assim como nas anteriores, a maioria da turma não teve qualquer dificuldade na sua resolução.

Num terceiro momento da aula, propôs-se aos alunos que elaborassem mais algumas atividades relacionadas com as lengalengas, como a resolução de fichas de trabalho. A primeira ficha de trabalho consistiu em recortar as palavras correspondentes a cada imagem de cada animal e circundar as sílabas. A segunda ficha de trabalho consistiu em escrever as palavras dos animais e colar as imagens nos sítios certos na lengalenga correspondente. A terceira ficha de trabalho consistiu em recortar as palavras, colá-las nos lugares certos e escrevê-las.

Os alunos perceberam bem o objetivo das atividades, mostrando apenas algumas dificuldades na leitura de algumas palavras, mas com o auxílio da professora conseguiram concluir todas as fichas de trabalho. Uma vez que se tratava de uma atividade em moldes completamente diferentes daquilo a que estavam habituados, revelaram muito empenho e entusiasmo na realização da mesma, levando a que não só os alunos percebessem o mecanismo das rimas como também possibilitou à professora introduzir uma temática a abordar no 1º ano, os “Animais”.

4.2.1.4. A caixa das ideias

Segundo Norton (2001), muitas vezes pensa-se erradamente que é preciso um local apropriado para conseguir a concentração necessária que a escrita requer e que, numa aula, é impossível criar espaços individuais, pelo que cada aluno deve ser capaz de fechar portas invisíveis que o distanciem dos outros e lhe permitam trabalhar sem ser incomodado.

Além desta ideia, existe também a ideia de que é impossível escrever sem um estado de espírito especial. Na minha opinião, e seguindo a conjectura de Cristina Norton, qualquer estado de espírito serve desde que exista vontade de escrever, no entanto é fundamental aproveitar o estado de espírito que os alunos têm na altura e utilizá-lo na escrita.

Se este primeiro alfabeto criativo não fosse um exercício isolado, se houvesse outras aulas para o exercitar, os alunos escreveriam com mais desenvoltura, sentir-se-iam mais confiantes e isso deixaria de ser uma tarefa trabalhosa para se converter em algo agradável de fazer. Seguindo esta linha de raciocínio, um dos meus objetivos com esta atividade foi transmitir aos alunos que o ato de escrever é alcançar a liberdade, porque o pensamento não se detém nem conhece fronteiras.

A propósito deste tema, numa das aulas de 2º ciclo, no dia 7 de maio de 2013, começamos por perguntar aos alunos se já tinham alguma vez visto ou elaborado um abecedário lúdico, isto é, um abecedário de acordo com um tema. Ao mesmo tempo que colocava esta questão há turma, mostrava, em formato de Power Point, um exemplo de um Abecedário Lúdico. Todos os alunos da turma, ao verem o exemplo, ficaram muito entusiasmados, afirmaram que nunca o tinham feito antes e questionaram se iam fazer um. Aproveitando o entusiasmo e interesse da turma, pedi-lhes que, em pares, elaborassem um abecedário lúdico, de acordo com um tema à sua escolha, visto que já tinham percebido o objetivo da atividade.

Nesta atividade, além de poderem trabalhar as rimas, também podiam trabalhar os sons, porque mais tarde aprenderiam que, ao ler em voz alta o que escrevem, o que não soa bem ao ouvido não foi bem escrito.

Podiam também escolher qualquer tema, como por exemplo o tema “Objetos”. No entanto, mesmo para construir um abecedário simples é preciso ver muito bem o

objeto e visualizá-lo, se os alunos não tiverem presentes, na sua mente, as suas características (forma, o volume, o peso, a cor), até aos mais pequenos detalhes, podem fazer com que os outros, através das frases escritas, não compreendam qual foi o tema escolhido. Este exercício ajudaria os alunos a aprenderem a descrever. Depois, em qualquer relato, saberiam apresentar os ambientes e as personagens de maneira a que os leitores pudessem pensar nesse cenário como se ele existisse realmente.

Devido ao facto de nunca terem produzido antes uma atividade com esta estrutura, os alunos mostraram-se muito participativos, compartilhando inicialmente informações em pares e, num segundo momento da atividade, já em grande grupo, existindo assim entreajuda de todos, na elaboração do abecedário de cada par. Desta forma, além de se desenvolver de forma lúdica a expressão escrita, métodos e técnicas de trabalho que levam à construção de novas aprendizagens, esta atividade suscitou nos alunos um espírito cooperativo nunca antes visto na turma.

Numa segunda parte da aula, os alunos apresentaram os seus trabalhos à turma. Apesar da repetição na escolha dos temas, e da dificuldade em encontrar palavras para todas as letras, principalmente para a letra “x”, os alunos elaboraram abecedários muito criativos. Os colegas avaliaram o desempenho uns dos outros, não com uma classificação, mas com a sua opinião justificada, ao contrário do que acontecera em atividades anteriores.

Numa fase final da aula, registou-se o sumário no quadro e os alunos efetuaram o seu registo no caderno na lição aberta no início da aula.

4.2.1.5. De lápis na mão

A imaginação e a criatividade sempre andaram a par na execução de um projeto pedagógico construtivo. Efetivamente, preparar aulas requer uma capacidade imaginativa digna de atrair os alunos para conteúdos por vezes olhados como obsoletos.

Ribeiro (2003) refere que a criatividade resulta de um processo de leituras e de releituras, tentando ver o mundo através do real, mesmo que pareçam distantes do universo em que nos movemos.

A propósito deste tema, na última aula da intervenção no 2º ciclo, no dia 10 de maio de 2013, quis trazer até à turma um tema que surtisse interesse em todos os alunos.

Desta forma, iniciamos a aula por relembrar junto da turma, uma data importante que se tinha celebrado recentemente na escola, o dia do patrono da escola, Bernardino Machado. Os alunos falaram deste dia com entusiasmo, assim como das atividades desenvolvidas. Desta forma, num primeiro momento da aula trouxe para dentro da sala umas das tarefas que faziam parte do *peddy-paper* realizado no dia do patrono, que os alunos não tinham tido oportunidade de desenvolver na altura, a tarefa da biblioteca onde deveriam ler a história “Conhecer Bernardino Machado” de Maria da Conceição Couto. A turma ficou muito entusiasmada quando projetei a história que cada aluno pode acompanhar pelo texto que lhe entregara. Sugerimos então a um aluno que a lesse. Terminada a leitura, projetetamos em PowerPoint algumas questões sobre a mesma, em resposta às quais os alunos se mostraram muito participativos, não revelando qualquer tipo de dificuldade, o que proporcionou um momento de revisão do conto e a aquisição de conhecimentos necessários para a elaboração das atividades posteriores. Com esse propósito, deixamos projetado o PowerPoint das questões com as respetivas respostas durante toda a aula.

Num segundo momento da aula, e depois da leitura e análise de uma biografia, e para ir um pouco mais longe nesta arte de desenvolver a escrita criativa, propôs-se aos alunos que escrevessem, em pares, uma carta dirigida a Bernardino Machado, a convidá-lo a visitar a Escola da qual é patrono e a fazer uma palestra sobre a sua vida, para que os alunos pudessem ter acesso a informações que não estão presentes na biografia lida.

A propósito da elaboração de uma carta, enfatiza-se a importância de a criança ter acesso a atividades de escrita criativa. O desenvolvimento desta atividade torna o aluno ativo, capaz de dialogar criativamente, a ponto de interferir na sua vida. Porém, é de responsabilidade do professor criar e incentivar o gosto pela escrita. A elaboração de atividades de escrita criativa diariamente na sala de aula exercita a imaginação da criança, e isso diminui muito a distância entre a escrita e o aluno.

Este momento de aparente diversão é na realidade o momento em que os alunos, sem se aperceberem, mais trabalham. Trabalharam muitas componentes da estrutura da carta, ao mesmo tempo que se divertiam na elaboração da mesma. Estavam a aprender a escrever, descrições, situações, sentimentos, sensações, e a fazê-lo de maneira que todos

percebessem. Ora, não há nada mais difícil do que pôr no papel o que pensamos sobre uma coisa.

Para a elaboração desta atividade, relembramos a estrutura da carta, presente no manual e, para quem não tinha o manual, projetamos a estrutura da carta em PowerPoint, para proceder à sua explicação de maneira a que todos pudessem ver. De seguida, projetamos outro PowerPoint com todos os aspetos a considerar na carta e procedemos à sua explicação. Após esta explicação, verificamos que alguns alunos não tinham conhecimento da palavra “palestra”, pelo que procedemos à sua explicação, compreendendo rapidamente o conceito e naturalmente o objetivo da atividade. Os alunos procederam à realização da atividade na qual revelaram muito empenho. O resultado de todo este empenho por parte dos alunos traduziu-se em cartas originais e até divertidas.

A aula terminou com a leitura das cartas à turma. Os alunos avaliaram o desempenho uns dos outros, não se limitando ao “gostei, gostei muito, não gostei”, alguns dos alunos citaram aspetos positivos e outros negativos das cartas dos colegas, mostrando assim o seu espírito crítico. No entanto, não conseguiram identificar um erro presente em algumas das cartas, pois alguns alunos na saudação inicial dirigiram-se a Bernardino Machado de uma forma formal, como *excelentíssimo senhor* e depois, ao longo do texto, dirigiam-se à mesma pessoa de uma forma informal. Procedemos à análise destes erros junto dos alunos numa aula posterior, visto que, nesta aula, os alunos estavam muito entusiasmados por conseguirem responder a este desafio e orgulhosos do seu trabalho.

No término desta atividade pudemos concluir que podemos formar escritores através do desenvolvimento de técnicas e alguns recursos que podem ser trabalhados na sala de aula, buscando com isso uma alfabetização mais criativa e dentro de um contexto mais próximo dos alunos.

4.2.1.6. Ver para Escrever

Calado (1994) refere que, a escola, que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, deveria hoje ensinar a ver e a mostrar.

A propósito deste tema, planificamos atividades tanto para o 1º Ciclo como para o 2º Ciclo.

Norton (2001: 45) refere que usar os sentidos faz parte da arte de escrever. A este propósito a autora refere:

“A vista pode funcionar de duas maneiras. Ou com os olhos bem abertos para poder ver tudo muito bem e descobrir como uma aranha faz a sua teia e as rachas das paredes formam desenhos com as nuvens; ou com os olhos fechados, tentando ver o que ficou impresso neles durante o dia desde que os abriram de manhã quando acordaram. E poder contar. Hoje em dia vê-se pouco. Vê-se muita televisão, muitos sites de Internet, muitos jogos eletrónicos, mas não se vê o que está à nossa volta. Parece que os olhos servem para olhar, não para ver. Alguém que quer escrever tem primeiro de aprender a ver. Por vezes basta estar atento ao que se passa na rua que percorre todos os dias para um autor encontrar material para os seus escritos.”

Descrever pode ser tão original como enumerar o que se vê, fazer de conta que está a ver um objeto pela primeira vez. Na aula do dia 4 de fevereiro de 2013, primeira aula do projeto de intervenção no 1º Ciclo, a professora procurou fazer uma atividade com um baixo nível de dificuldade, que não fosse enfadonha para os alunos. Para incentivar a produção de texto escrito, integrando essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, não poderia ser uma atividade custosa, caso contrário podia desmotivar os alunos.

Nesta aula começou-se por mostrar aos alunos uma imagem em PowerPoint, levando a um pequeno debate na turma sobre a leitura da mesma. Depois de várias leituras, sugeriu-se aos alunos que elaborassem uma história a partir da visualização de uma imagem. A história pode ser mais longa, descrevendo as personagens, os locais, etc. Ao transmitir um número determinado de detalhes, contribui-se para aumentar a compreensão do leitor, que vê através dos nossos olhos.

Seguindo as linhas orientadoras de Norton (2001), este exercício ajudará os alunos a descrever. Assim, numa situação de relato, saberão apresentar o cenário (ambientes e as personagens) como se ele existisse realmente. A estrutura do texto

descritivo é composta por uma série de elementos agrupados, em torno de um tema-título, que resume a informação.

Os alunos mostraram-se inicialmente entusiasmados, uma vez que era uma aula totalmente diferente daquilo a que estavam habituados. Por outro lado, perante o desafio que lhes foi colocado e atendendo ao facto de serem alunos do primeiro ano de escolaridade, os alunos não entenderam de imediato o objetivo desta atividade, suscitando algumas questões e mostrando-se um pouco reticentes. Perante esta atitude, explicou-se de uma forma mais simplificada a atividade e a sua finalidade. Depois de esclarecidas as dúvidas, os alunos empenharam-se na elaboração do texto. Desta atividade, surgiram textos muito criativos para uma turma de 1º ano, apesar de serem alunos iniciantes, ainda não conhecerem todas as letras e, consequentemente, terem um vocabulário restrito.

Num último momento da aula, os alunos pintaram a imagem e procederam à leitura do texto com o auxílio da professora.

A partir de exercícios como estes, as crianças podem certamente começar a contar as suas histórias e estas podem constituir, posteriormente, um excelente exercício de escrita criativa.

Por isso, aquando da transposição desta atividade para o 2º Ciclo, uma vez que se pretendia que o projeto proposto tivesse um carácter abrangente, incluindo de forma articulada os dois ciclos de ensino, passamos por uma fase de adaptação e redefinição do projeto, tendo em conta a nova realidade escolar. Assim, planificamos esta atividade mantendo a mesma linha orientadora da nossa ação (referente ao desenvolvimento de competências escritas), no entanto tivemos que redefinir os objetivos e estratégias educativas, baseando-nos para isso, no diagnóstico das necessidades desta nova turma, conseguida numa fase inicial de observação não participante, tal como no ciclo anterior.

Desta forma, a propósito deste tema que consideramos comum aos dois ciclos do Ensino Básico, planificamos a mesma atividade para uma das aulas de 2º Ciclo, a do dia 30 de abril de 2013, com vista a uma intervenção pertinente e ajustada a esta nova realidade.

Enquanto proposta de trabalho dirigida aos alunos, a escrita criativa não pretende senão desenvolver neles uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como ao nível da forma. Foi nesta perspetiva que o nosso projeto de

intervenção se centrou na atividade de planificação e produção de um texto a partir de uma imagem.

A prática da escrita criativa deve portanto estar ancorada numa metodologia que privilegie um tratamento global do texto escrito, mas que permita aos alunos, em simultâneo, a adoção de um percurso faseado e hierarquizado na sua atividade continuada de produção de textos. Mediante esta perspetiva, a atividade em causa desenvolvida pelos alunos, passou por duas etapas fundamentais, a primeira etapa de planificação e produção de um texto a partir de uma imagem e a segunda etapa a planificação, revisão e produção da segunda versão do texto.

A este propósito, Villas-Boas (2003) diz-nos que se deve pedir ao aluno que isole esse pequeno excerto copiando-o, discutindo-se posteriormente com ele, os aspetos em causa, escrevendo as indicações de reescrita. Após o aluno melhorar o texto observa-se novamente o que escreveu, encorajando-o, pois estes alunos só por copiarem o texto já fazem correções. Quando ainda apresentam imperfeições, recomeça-se o processo: nova cópia, indicações de reescrita, reescrita.

Desta forma, o que estava em causa era sobretudo a possibilidade de cada redator se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe eram lançados.

Villas-Boas (2003) diz-nos ainda que as sequências são importantes para que os alunos pratiquem o aperfeiçoamento dos seus textos, escrevendo-os e reescrevendo-os, depois de os planificarem.

Seguindo as linhas orientadoras propostas por Villas-Boas (2003), aula começou com a visualização de uma imagem projetada em PowerPoint. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados na visualização da imagem, todos queriam dar a sua opinião, opiniões que



Imagem 1- Imagem visualizada

foram muito diversas. Desta forma, nesta primeira fase de visualização da imagem, o objetivo foi atingido, os alunos fizeram várias e diferentes leituras sobre o que viam naquela imagem. Esta atividade serviu para formar ideias que os ajudaram na segunda parte da aula.

Na segunda parte da aula, e depois da observação da imagem que suscitou um pequeno debate entre os alunos e a professora, entregamos a cada aluno um guião com algumas questões e espaço para elaborarem, em pares, um primeiro texto, uma história baseada no que observaram na imagem e nos aspetos a seguir, presentes no guião. Além de terem presente a imagem no guião, também deixamos o PowerPoint no quadro interativo como material auxiliar. Os alunos conseguiram compreender o objetivo da atividade mostrando-se interessados e bastante participativos.

Numa terceira fase, os alunos serviram-se da segunda página do guião para fazerem uma revisão ao texto produzido, seguindo novamente alguns aspetos que permitiram produzir uma versão final da história. Estes últimos aspetos visaram o enriquecimento da história inicial. No entanto, verifiquei que foram poucos os alunos que fizeram alterações em relação ao texto inicial, pois os alunos já tinham caracterizado detalhadamente o espaço, as personagens e a ação.

Pereira (2009) aponta para a importância de um trabalho constante sobre a reformulação das produções textuais (revisão/reescrita), transformando o agir e o pensar, dos alunos relativamente aos textos, gerando neles um olhar crítico sobre o que escrevem. Para isso é necessária, uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem que os alunos produzem.

Numa fase final, os alunos leram a história à turma, a qual se manifestou criticamente. Os alunos pronunciaram-se quanto à qualidade dos textos apresentados e apresentaram propostas de alteração baseadas, muitas delas, nas suas próprias versões, destacando-se assim as versões de maior interesse por parte dos leitores.

O exercício da escrita com cariz criativo não é apenas uma experiência pessoal relevante, mas também uma ampliação da própria experiência pessoal dos alunos. Desta forma desenvolvem métodos e técnicas de trabalho que levam à construção de novas aprendizagens, também se apropriam de técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional e por fim exprimem-se por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa.

Por isso é que o exercício criativo da escrita, para quem escreve, é sempre uma experiência ampliadora: cada texto escrito inaugura um mundo de experiência que abre novas possibilidades.

4.2.1.7. A arte de contar

A propósito deste tema, planificamos atividades, tanto para o 1º Ciclo como para o 2º Ciclo.

Precisávamos de ter a certeza de que, a partir de cada exercício proposto, os alunos se sentiam à vontade para transformar, reinventar, expandir e, sobretudo, que se sentissem com vontade de criar novos desafios.

Nesta atividade pretendemos refletir e propor algumas estratégias que potenciassessem, em contexto da sala de aula, o desenvolvimento de competências no âmbito da escrita. Ao sermos confrontados com um obstáculo que nos obriga a procurar novos caminhos, a contornar frases, a esgravatar nas memórias e a associar ideias de uma forma diferente, os alunos acabam por nem notar que estão a escrever.

A este propósito, a aula de 1º ciclo do dia 7 de fevereiro de 2013 começou com um pequeno diálogo entre a professora e os alunos sobre a aula de Estudo do Meio lecionada anteriormente, que teve como tema os “animais”. Os alunos lembraram com grande entusiasmo o que aprenderam nessa aula, sabido que é um tema de bastante interesse na turma.

Aproveitando esse interesse dos alunos, e visto que é um tema que se pode abordar de várias maneiras, sugeriu-se aos alunos que elaborassem um pequeno texto sobre o seu animal favorito. Os alunos mostraram-se logo bastante participativos, uma vez que todos queriam dizer qual o seu animal predileto. Perante tanta agitação a professora perguntou a cada aluno qual o seu animal favorito e o porquê de o ser. Os alunos responderam na maioria que o seu animal preferido era o “gato”. Desta forma e perante tanto alvoroço por parte da turma, a professora ditou que o texto seria sobre o “gato”, pois foi o animal eleito pela maioria dos alunos, e que seria feito em grande grupo. Os alunos mostraram-se muito atentos fornecendo muitas sugestões para a elaboração do texto, visto que já tinham conhecimentos adquiridos anteriormente sobre as características dos animais.

Aproveitamos desta forma esta atividade lúdica, para promover a temática dos “Animais”, na área de Estudo do Meio, no 1º ano, através da elaboração de um texto criativo, que teve como mote “o animal preferido” dos alunos.

De acordo com Mancelos (2010), a escrita criativa é passível de ser ensinada no contexto das outras disciplinas. Os alunos perceberam desde o início o objetivo da atividade, revelando muito interesse na sua execução o que permitiu obter um texto muito curto mas com toda a informação necessária, como por exemplo: onde vive, como se desloca, como se alimenta, originando resultados inesperados.

Uma vez que o objetivo mais importante desta atividade era obter conhecimentos sobre as técnicas básicas de organização textual para a elaboração de atividades subsequentes, não houve grande exigência ao nível da criatividade.

Estes resultados levaram a que mais uma vez ficássemos surpreendidos com o que os mais pequenos são capazes de escrever.

A este propósito, Santos e Serra (2008) referem que as crianças se envolvem em jogos pelo prazer de enfrentar o desafio. Assim interessa, o processo, o novo trajeto descoberto, o alargamento do vocabulário, a exploração do imaginário. O que fica, em termos de utilização das capacidades de gerar ideias e textos, é uma série de novos percursos que poderão ser utilizados noutras ocasiões.

Ainda sobre este tema da “Arte de Contar”, planificamos mais algumas atividades para desenvolver no 1º ciclo. Foi o caso da atividade do dia 14 de fevereiro de 2013. Já tinha sido abordado em aulas anteriores o tema de “saber ver” para poder descrever, mas há outros jogos de descrições como “A janela da Imaginação”.

Se na atividade “A janela da Imaginação”, a janela é importante para o ambiente que queremos recriar, é ainda mais importante que se descreva o que está para além dela como se estivessemos diante disso. Para o conseguirmos, devemos fazer uma provisão de imagens, fazendo emergir as imagens que guardamos na memória quando prestamos atenção a tudo que nos rodeia. Quando precisarmos delas é só preciso buscá-las onde a nossa mente as guardou. Podemos descrever alguns objetos, pessoas ou animais, de maneira que quem não os esteja a ver seja capaz de imaginar como são. Se quisermos dar uma carga emotiva aos elementos, podemos associá-los como experiências ou sensações vividas por nós. Parece difícil mas a maior parte das crianças consegue, mesmo crianças de 1º ano, como podemos ver nas atividades seguintes.

Nesta aula, o desafio proposto aos alunos aumentou o nível de dificuldade. Ao contrário das atividades anteriores, que eram de fácil compreensão e continham muita informação e muito material auxiliar, para que os alunos as elaborassem, esta atividade

não tinha muita informação, fazendo com que não só aumentasse o seu nível de dificuldade mas também que permitisse aumentar o nível de criatividade.

Quando os alunos se depararam com a proposta de trabalho, ficaram um pouco confusos, o que já era de esperar tendo em conta a sua idade. No entanto, o desafio não seria desafio se não tivesse um nível elevado de dificuldade.

Os alunos, ao se depararem com a figura que lhes mostrei, “A janela da imaginação”, remeteram logo para a janela da sala de aula, convictos que aquela janela representava uma delas, depois de um pequeno diálogo, surgiu um aluno que, face ao problema colocado, respondeu que podia ser também a janela do seu quarto; outro aluno, logo de seguida, referiu que podia ser uma janela qualquer da sua casa. Depois de vários comentários, um dos alunos chegou à conclusão pretendida, pois referiu que aquela janela podia ser uma janela qualquer. Aproveitando a resposta deste aluno, explicou-se à turma que, além daquela janela, poder ser uma janela qualquer, o mais importante é que podíamos imaginar mil e uma coisas que estariam por detrás dela. Todos os alunos queriam expressar o que achavam que estava por detrás daquela janela, sendo bastante participativos. Depois deste breve diálogo com os alunos, estes perceberam o objetivo da atividade, no entanto poucos foram os que utilizaram outro local a não ser o seu quarto, a maioria dos alunos imaginou o seu quarto por detrás daquela janela, descrevendo-o tal e qual como era na realidade.

Muitos alunos pediram ajuda na escrita de palavras que desconheciam, visto que eram alunos de 1º ano e estavam a iniciar-se no mundo na escrita.

Desta atividade surgiram textos um pouco curtos, desta forma verificou-se que os alunos, apesar de conseguirem fazer textos criativos, ainda não tinham adquirido muito do vocabulário necessário para a elaboração de atividades com este nível de dificuldade. Sendo o desenvolvimento do vocabulário um dos, objetivos desta atividade, os alunos mostraram bastante dificuldade na execução da mesma.

O mesmo aconteceu em outras atividades, como por exemplo na construção de uma adivinha simples, era preciso ver muito bem o objeto ou visualizá-lo se os alunos não o tivessem presente. A forma, o volume, o peso e a cor, os mais pequenos detalhes podem fazer com que os outros, através das informações que lhes vão dando, possam adivinhar qual o elemento escolhido. Este exercício ajuda os alunos a aprenderem a

descrever. Depois saberão apresentar os ambientes e as personagens de maneira a que os leitores possam basear-se nesse cenário como se ele existisse realmente.

As atividades criativas que nos guiam na busca do imaginário podem ser várias, sendo, contudo, as mais valiosas aquelas que transformam o imaginário numa matéria imprescindível para a compreensão e fruição da escrita.

Mesmo assim esta atividade teve efeitos positivos nos alunos, pois apesar do pouco vocabulário usado, os alunos adquiriram vocabulário que desconheciam até ao momento.

No fim da atividade os alunos procederam, à pintura do desenho da janela, colada no seu caderno diário e à leitura dos textos, com o auxílio da professora.

Segundo Martins (2000) a escola continua a descuidar as capacidades criativas das crianças, transmitindo um saber já feito, deixando pouco espaço para a criatividade ou iniciativa do aluno, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais, limitando desta forma o desenvolvimento pessoal.

Ainda a propósito do tema “A arte de contar,” planificamos uma última atividade sobre este assunto para o 1º Ciclo com um nível de dificuldade ainda mais elevado e que se adaptava perfeitamente ao 2º ciclo. Visto que o projeto de intervenção desenvolvido para ambos os ciclos se intitulava de “As palavras contam histórias”, desenvolvemos junto dos alunos de 1º ciclo, uma atividade que teve como mote um álbum gráfico.

A narrativa visual, também conhecida por outras designações tais como livro sem texto, livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda ou texto visual é um novo objeto que questiona o lugar que ocupa na Literatura para a Infância e de que modo este género literário pode contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

O álbum permite o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações.

A ausência de mensagem verbal permite a presença de uma nova forma de ler em que a criança deixa de descodificar signos alfabéticos para passar a interpretar signos visuais, sendo a sua leitura exclusivamente baseada nas informações colhidas

com base nas ilustrações. A qual obriga a uma observação atenta para uma total compreensão, estimulando assim a imaginação e o desenvolvimento da capacidade emotiva da criança.

Tendo em conta o projeto proposto, a opção de utilização do álbum gráfico constitui, no nosso entender, um precioso recurso no estímulo à criatividade e no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita do aluno, uma vez que a sua leitura implica o alargamento do vocabulário verbal, resultante das múltiplas leituras e interpretações, devido à quase inexistente utilização do código verbal, que esteve relacionada com a importância da motivação para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, numa etapa tão importante como é o 1º ano do Ensino Básico, para a aquisição e construção de conhecimentos fundamentais para o sucesso nas etapas subsequentes.

Assim, a aula do dia 19 de fevereiro de 2013 começou com a visualização do álbum gráfico “A Pesca”, da autoria de Béatrice Rodrigues. A turma, na generalidade, não conhecia a história, o que levou a que os alunos estivessem muito curiosos e concentrados nas imagens, que passavam em PowerPoint no quadro interativo. Terminada a visualização da narrativa visual, os alunos perguntaram onde estavam as palavras.

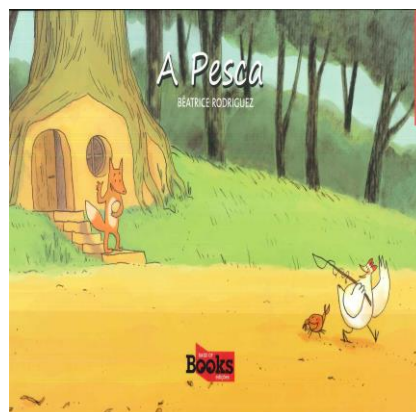


Imagem 2 - Álbum Gráfico “A Pesca”

Numa primeira fase, e depois de uma breve explicação sobre o que é um álbum gráfico, procederam à leitura das imagens, facilitando a ligação entre o texto verbal e icónico da narrativa visual, uma vez que num álbum gráfico é quase inexistente a utilização do código verbal.

Neves & Oliveira (2001) mencionam que no ensino aprendizagem do discurso descritivo, o suporte da imagem, da observação não está só apenas implicado na descrição como também na utilização de mecanismos, produzidos pelos alunos sempre que atuam com a finalidade de descrever algo.

Nesta primeira fase foi surpreendente constatar a capacidade que crianças de seis e sete anos tiveram para observar pormenores nas imagens que os adultos não conseguiram apurar assim como respetivas conexões entre as imagens.

Neves & Oliveira (2001) referem que, a leitura ou a observação da imagem apresentada, devidamente orientada e esquematizada pelo professor, pode ser uma ajuda importante para a composição de uma sequência descritiva. Partindo da identificação do tema, prosseguir-se-ia com o elencar das partes e das propriedades que lhe estão ligadas.

O facto de num álbum gráfico ser quase inexistente a utilização do código verbal foi o principal motivo da introdução desta atividade na turma, pois o objetivo desta atividade foi colocar os alunos como escritores desta história, aprofundando a sua motivação e o seu espírito criativo.

Neves & Oliveira (2001) referem ainda que, feito este trabalho inicial de planificação da escrita, os alunos podem textualizar um pequeno parágrafo onde se passe a escrito a descrição do que foi visto e esquematicamente registado, atividade essa a ser partilhada, posteriormente por uma leitura de exemplares.

Os alunos perceberam rapidamente o objetivo da atividade e, uma vez que já tinham feito a leitura das imagens, mostraram-se muito entusiasmados para começar a redação da narrativa visual. Como a turma procedeu à análise das imagens em conjunto, achou-se por bem que também elaborassem o texto em grande grupo, tendo revelado muito empenho e entusiasmo na realização do mesmo.

Numa segunda fase, a turma passou à elaboração da história. Os alunos precisaram do auxílio da professora para a redação da história, o que não atenuou a vontade de a maioria dos alunos continuar a mostrar-se bastante participativa, com muita imaginação e criatividade na elaboração da mesma. Todos participaram com as suas ideias, a história ficou fascinante.

Para terminar a aula, os alunos copiaram a história para o caderno diário e procederam à leitura da mesma. Visto que o texto ficou bastante longo e com algum vocabulário desconhecido para os alunos, foi necessário mais uma vez o auxílio da professora.

Estava ainda planificada uma dramatização com fantoches da história produzida pelos alunos. No entanto, não foi possível proceder à dramatização da história, devido à falta de tempo, uma vez que nesta aula os alunos demoraram a realizar a atividade.

Planificamos também, para o 2º ciclo, uma atividade ainda dentro desta temática, “A arte de contar”, uma vez que se pretendia que o projeto proposto tivesse um carácter abrangente, articulando os dois ciclos de ensino, no sentido de comparar os resultados

de alunos iniciantes e alunos com mais capacidades e conhecimentos adquiridos. Com base nisto, realizamos no 2º ciclo uma intervenção pertinente e ajustada a esta nova realidade.

A aula do dia 3 de maio de 2013 começou com a audição do conto “Os músicos de Bremen”. Alguns alunos tinham uma vaga ideia da história mas a turma, na generalidade, não a conhecia e os alunos estiveram todos muito atentos e curiosos. Terminada a audição do conto, foram projetadas algumas imagens relativas ao conto. As mesmas continham incorreções que os alunos tinham que descobrir. Não sentiram a mínima dificuldade em identificá-las, proporcionando-se até um momento de revisão do conto, na qual, a partir da sua audição, captaram memórias auditivas com a finalidade de obter material para se inspirarem nas suas criações. Este exercício consiste em falar-lhes do mundo dos desenhos animados, onde tudo é possível.

No segundo momento da aula, os alunos foram buscar à história que ouviram as palavras pretendidas, “ Os Músicos de Bremen”, para a elaboração de uma atividade, que consistiu em construir um acróstico numa forma diferente daquela a que estão habituados a ver e escrever. Assim, propôs-se que os alunos, em pares, escolhessem duas personagens do conto ouvido e elaborassem um diálogo entre essas duas personagens obedecendo ao título “Os Músicos de Bremen” para construírem o acróstico. Os alunos perceberam bem o objetivo da atividade e, uma vez que se tratava numa atividade em moldes completamente diferentes daquilo que estavam habituados, revelaram muito empenho e entusiasmo na realização da mesma. Desta atividade, surgiram textos muito criativos, originais e até divertidos. Ao começarem a ler os acrósticos para a turma, ouvem-se as primeiras gargalhadas e o gelo rompeu-se como que por encanto... incitei os restantes alunos a fazerem o mesmo com os seus acrósticos, a lerem-nos em voz alta, procurando cativá-los, mesmo quando não tinham tanta graça...

Os colegas iam avaliando o desempenho uns dos outros embora se limitassem bastante ao “gostei muito”, “estava muito bom”, sem aprofundarem mais o seu espírito crítico.

A aula terminou com a proposta de elaboração do reconto do conto, partindo do diálogo construído em pares. Esta proposta suscitou algumas dúvidas por parte dos alunos, por um lado porque já não se lembravam bem do conto, uma vez que já o

tinham ouvido no início da aula; por outro lado, alguns pares construíram diálogos que se distanciaram bastante da história e por isso sentiram algumas dificuldades em “encaixar” o diálogo construído no acróstico no reconto e levantaram ainda questões relativamente à inserção do diálogo no reconto tendo em conta que o reconto não tem diálogo. Depois de esclarecidas as dúvidas, os alunos elaboraram o reconto e leram-no à turma. Esta reação dos alunos permite-nos concluir que talvez tivesse sido melhor os alunos fazerem o reconto logo após a análise das imagens e deteção dos erros nas mesmas e a elaboração do diálogo sob a forma de acróstico passaria a última atividade, até porque, quer pelo carácter de novidade quer pelo desafio que representava, esta atividade seria sempre recebida pelos alunos com muito entusiasmo.

Como vimos, jogos simples, como os atrás descritos, são formas de transformar a escrita num jogo e aproximar o professor dos alunos, permitindo que estes se sintam à vontade para desenvolverem a sua criatividade.

Capítulo V – Considerações Finais

5.1. Reflexão Crítica

Preparação e organização das atividades de 1º e 2º Ciclos de Ensino

Básico

Durante a iniciação à prática profissional tivemos oportunidade de participar num conjunto de aulas (aulas de observação, aulas de intervenção e aulas de implementação do projeto) que nos ajudaram a familiarizar com a prática docente e com as crianças envolvidas.

A planificação anual, trimestral e mensal das aulas fez-se a nível do conselho do 1º ano, com os professores dos diferentes núcleos do Agrupamento.

Nesta elaboração das atividades tivemos a preocupação de seguir essas planificações.

No início, através de uma avaliação diagnóstica, procuramos quais os pontos fortes e fracos de cada aluno, para poder organizar as planificações de acordo com as suas necessidades. Do mesmo modo, tentamos conhecer o mais rapidamente possível a população com que iria trabalhar. Tudo isto para seguir métodos pedagógicos adequados e utilizar estratégias de trabalho ajustadas à sua idade e ao meio socioeconómico onde a escola estava inserida.

Logo desde o começo da nossa prática profissional os alunos viam-nos como um docente, no entanto existia uma clara distinção entre a professora titular e nós. Assim, no início desta etapa, por vezes, sentimos dificuldades em manter a ordem necessária dentro da sala de aula, o que está diretamente relacionado com a nossa falta de experiência. No entanto, com o passar do tempo, esse “problema” foi desaparecendo, com as atitudes e posturas assumidas e com a definição e imposição de um conjunto de regras que deviam ser respeitadas e adotadas pelos alunos.

Assim, tentamos desenvolver uma postura concordante com esta perspetiva, no sentido de levar os alunos a responsabilizar-se pelo processo de ensino aprendizagem.

Com efeito, as experiências que um professor deve promover dentro de uma sala de aula não estão apenas relacionadas com os conteúdos das diferentes áreas curriculares, mas também com as competências atitudinais que, neste contexto, se

revelam, não só a atitudes positivas que os alunos devem ter perante o conhecimento, mas também a posturas que devem assumir em atividades colaborativas.

No decorrer das atividades, dentro e fora da sala de aula, mantivemos sempre uma boa relação professor/aluno, procurando seguir um processo de ensino aprendizagem, em que o aluno tivesse um papel ativo e sempre que possível, fosse o construtor do seu próprio saber.

Na prática letiva quotidiana, utilizamos sempre métodos pedagógicos adequados aos aprendizes, baseados na comunicação recíproca, na interdisciplinaridade, na observação direta, na experimentação e no sentido crítico.

Foi sempre nossa preocupação fazer uma escolha prévia dos materiais de que necessitávamos, ao mesmo tempo que seleccionávamos processos e estratégias para uma melhor motivação, facilitando deste modo a aprendizagem.

Durante a fase inicial da nossa prática profissional, tentamos promover o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos baseados, não raras as vezes, na exploração de obras literárias, tais como “O Gato Gonçalves” (PNL), entre outras, e também “A Fada Oriana”, relacionada com o nosso projeto de intervenção.

Já as obras da Coleção “O Zoo das Letras” foram o mote para a introdução de vários grafemas, como por exemplo “A Bruxa Balbina” e “A Foca Faustina” de Breatriz Doumerc, bem como outras histórias desta coleção. Estas histórias foram também um grande auxílio na exploração de vogais nasais.

É claro que para abordar uma nova letra não basta a exploração da história referente a essa letra, tem que existir posteriormente todo um trabalho, numa lógica integradora do conhecimento, analisando questões relacionadas com a reflexão de algumas letras, como por exemplo o “m” (maiúsculo e minúsculo, impresso e manuscrito). Temos também o facto de estas tarefas exigirem um nível de abstração bastante elevado, pelo que a construção de cartazes com toda a informação necessária sobre cada letra e com texto verbal e icónico, facilitou a compreensão.

Quando se terminou com a questão das vogais nasais, as crianças começavam já a perceber o princípio alfabético, dominando-o com um certo à vontade, pelo que começavam a surgir questões relacionadas com a ortografia. Então, como prevenção, consideramos importante promover a aquisição de regras fundamentais para a escrita com correção ortográfica. Temos consciência de que não é numa aula que toda a turma

compreende e assimila a regra subjacente à escrita das vogais nasais, mas consideramos que foi um passo importante para a compreensão de que a identificação dos sons e dos símbolos que os representam é fundamental para que a escrita correta não fique comprometida.

Demos sempre mais atenção e apoio aos alunos com maiores dificuldades, para que pudessem acompanhar de uma forma global a turma em geral.

Dadas as características de cada um e consequentemente as suas dificuldades, as planificações foram orientadas com a necessária flexibilidade mas com a preocupação de dar cumprimento aos programas estabelecidos pelo Ministério da Educação. As planificações das atividades na sala de aula desempenharam um importante papel, como veículo condutor nas aulas, mas sempre que as circunstâncias o reclamaram foram alteradas, de forma a satisfazer as necessidades e interesses dos alunos.

As estratégias ao longo do estágio no contexto do 1º ciclo foram bastante diversificadas e pensadas de acordo com as características dos aprendizes.

Nas aulas em que interviemos, os conteúdos programáticos foram cumpridos, dando-se maior relevância aos temas que consideramos fundamentais para aprendizagens futuras.

Os manuais escolares, embora importantes, não foram os únicos instrumentos de trabalho. Para facilitar a construção e consolidação dos conhecimentos, tendo em conta a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontravam (referimo-nos ao 1º ano mas é importante referir que em qualquer ano do Ensino Básico é fundamental o fator de motivação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem), recorremos a um conjunto diversificado de materiais e recursos didáticos, tais como: histórias para a iniciação da aprendizagem de novas letras, jogos, outros livros, as TIC (PowerPoint...), fotocópias, fantoches (possibilitaram uma melhor observação e identificação do revestimento do corpo dos animais), cesta de alimentos (para a aula da alimentação saudável), materiais diversos (para a elaboração da árvore de natal, e máscaras de carnaval, para decoração da sala de aula), gravações de histórias, álbuns gráficos, entre muitos outros, que possibilitaram a concretização efetiva das aprendizagens, tanto nas aulas de implementação do projeto, como também nas outras aulas de intervenção ao longo da nossa prática profissional.

Em suma, procuramos sempre orientar as planificações e o desenvolvimento das atividades escolares de uma forma aberta e flexível, tendo sempre como objetivo máximo o sucesso educativo dos alunos sem descurar os objetivos gerais e específicos das diversas áreas e do ano de escolaridade.

No início do ano letivo, desenvolveu-se um projeto com um carácter abrangente, articulando os dois ciclos do ensino para os quais estamos habilitados a exercer a profissão docente. Assim, no 2º semestre, tivemos que passar por uma fase de adaptação, tendo em conta uma nova realidade. Tendo por base a linha orientadora da nossa ação, redefinimos objetivos e estratégias educativas, baseando-nos para isso no diagnóstico das necessidades desta nova turma. Então, foi importante conhecer este contexto educativo, com vista à problematização de questões fundamentais e fundamentadas que possibilitassem uma intervenção pertinente, ajustada às necessidades e capacidades dos alunos em questão.

Na nossa prática pedagógica de 2º ciclo, a turma era bastante heterogénea, devido a alunos que tinham bastantes dificuldades de aprendizagem, à imaturidade de outros, ao meio socioeconómico..., enfim existiam diversos fatores que condicionavam o desenvolvimento dos alunos. Para minimizar esta disparidade, procuramos adotar métodos e estratégias de trabalho adequados a cada aluno, tendo sempre em vista uma melhor aprendizagem.

Como o nosso trabalho se baseava no desenvolvimento de competências de escrita, tivemos que optar por estratégias diferentes das que utilizamos no ciclo anterior, embora mantendo a continuidade e a íntima relação com o que tínhamos proposto.

Considera-se, pois, importante falar de uma leitura de imagens, à semelhança da leitura do código verbal, pois implica o exercício estruturado de capacidades de codificação – decodificação. Assim, ler uma imagem acaba por se revelar um exercício complexo, semelhante à leitura de um texto, que exige muito mais do que simples decodificação.

A partir das imagens, tentamos proporcionar um conjunto de tarefas motivadoras, numa lógica construtiva do conhecimento, no sentido de promover a aquisição e a consolidação de saberes significativos. Assim, aquando a exposição das imagens, não nos satisfizemos com a sua simples descrição, quisemos explorá-las ao

máximo insistindo na leitura de todos os pormenores indicadores de informação não explícita.

Foi, então, seguindo esta perspetiva que começamos por desenvolver as nossas propostas, neste 2º ciclo do Ensino Básico.

À semelhança do que aconteceu no ciclo anterior, analisamos uma história que nos possibilitou levar a cabo tarefas de aprendizagem que não estavam diretamente relacionadas com a implementação do nosso projeto, como por exemplo, elaborar um acróstico, ou, na atividade da carta, abordar a estrutura da carta.

No decurso das atividades desenvolvidas, motivamos os alunos recorrendo constantemente a atividades lúdicas, a apresentações em PowerPoint, a histórias, e outras técnicas possíveis para obter melhor aproveitamento.

A utilização de todos estes materiais permitiu um maior enriquecimento das aulas, uma motivação superior dos alunos e facilitou o processo de ensino/aprendizagem. Pretendíamos também despertar nos alunos a curiosidade para assim partirem para a descoberta. Utilizamos sempre a estratégia “Ensinar a aprender”, pois só assim o aluno vai descobrindo a realidade do mundo e o professor vai dirigindo essa descoberta, dando-lhe a oportunidade de aprofundar e ver que realmente uma pessoa nunca pode parar de aprender. Valorizamos sempre a área do meu projeto de intervenção, procurando através das atividades desenvolver a criatividade, autoestima, autoconfiança, a eficácia e a autonomia da criança. Enaltecemos sempre o sucesso, que foi muitas vezes notório por parte dos alunos na elaboração das atividades. Tivemos sempre em atenção o ritmo de aprendizagem de cada aluno, dando apoio individualizado aos que mais necessitavam e maior tempo para a realização das atividades, mesmo nas atividades de intervenção do projeto.

Além destas atividades promovidas dentro da sala de aula, estivemos também envolvidos na elaboração e correção dos testes de avaliação, o que possibilitou a familiarização com certas questões relacionadas com a avaliação dos alunos, fundamentais na profissão docente.

Para nos inteirarmos de certos afazeres, que não são tão visíveis no 1º ciclo, reuníamos-nos com uma das professoras cooperantes que exercia funções de diretora de turma, de forma a conhecermos melhor os mecanismos inerentes a certas atividades docentes, nomeadamente no que diz respeito a tarefas relacionadas com a direção de

turma (cargo que qualquer professor pode ter que assumir). Além disso, pudemos participar de forma passiva na reunião de Conselho de Turma, no sentido de acompanhar de perto as dinâmicas existentes em torno da profissão.

5.2. Processos de avaliação e aprendizagem dos alunos

A nossa principal linha de ação consistiu em promover uma educação de qualidade a partir da diferenciação pedagógica, tendo em conta os diferentes desenvolvimentos dos alunos, planeando estratégias variadas e adaptadas para que todos desenvolvessem as competências essenciais e de que são capazes.

Assim sendo, a avaliação é sobretudo uma estratégia formativa, destinada a orientar cada um dos alunos no atingir dessas competências. Não se avalia para “dar nota”, mas para aferir a evolução.

Os instrumentos de avaliação que usamos continuaram a ser muito variados, adequados ao trabalho que foi realizado e aos aspetos formativos a que se destinavam, dependendo portanto, das áreas curriculares. O aluno era avaliado no seu desempenho contínuo, decorrendo do processo de observação direta, da resolução de tarefas dentro e fora da sala de aula, de trabalhos individuais e de grupo, de registos de aprendizagens, dos cadernos diários.

5.3. Relações pedagógicas com os alunos

Na sala de aula está a raiz e a solução de quase todas as questões pedagógicas da escola. O aluno é a razão de existir da escola e ele está na sala de aula. É para a sala que precisamos de olhar para a tornar cada vez mais um local de verdadeiras experiências de aprendizagem, estas precisam de um ambiente propício para que aconteçam. Além de recursos e condições materiais adequados, o clima relacional que se estabelece entre o professor e o aluno é determinante. A relação pedagógica precisa de ser um encontro que permita uma influência positiva na vida de ambos e é na sala de aula que esse encontro acontece.

Cabe ao professor ter uma atitude positiva incondicional, ou seja aceitar o aluno, nas suas manifestações, sem julgamentos prévios, aceitá-lo como ele é e não como o

professor gostaria que ele fosse. Melhorando a relação pedagógica, aumentará não só a eficiência do desempenho do professor, como também o sucesso do aluno e, por consequência, a satisfação de ambos. Foi dentro desta política que nos organizamos ao longo desta prática profissional, pois procuramos sempre atender às necessidades individuais dos alunos, motivando-os para uma aprendizagem ativa, baseada nos seus interesses. Em todo o desenrolar do processo ensino aprendizagem tivemos como finalidade o aluno em si, como indivíduo, e não como parte de um todo.

Tentamos sempre arranjar estratégias, para melhorar as atitudes comportamentais, dentro e fora da sala de aula, assim como para colmatar dificuldades que iam aparecendo. Criamos também um clima de interajuda.

Nos casos de indisciplina, concebemos com eles um conjunto de regras a serem cumpridas e, quando havia falhas, tinham de prometer aos colegas que isso não voltaria a acontecer. Foi assim que o comportamento dos alunos foi melhorando até se tornarem alunos mais atentos e disciplinados.

Nas várias atividades realizadas, tivemos como pressuposto, sempre que possível, partir de situações concretas e próximas o mais possível da realidade da criança, incorporando as novas experiências, tirando desse conjunto o maior proveito para o seu desenvolvimento.

Procuramos criar um clima de apoio, confiança e solidariedade dentro e fora da sala de aula.

Estivemos continuamente atenta às hesitações e às dificuldades dos alunos, de forma a conhecê-los, procurando as melhores soluções, assim como tentamos desenvolver situações que lhes permitissem ampliar a segurança em si próprios, favorecendo a sua autoestima.

Respeitamos o ritmo de aprendizagem de cada um, assim como a diversidades socioeconômicas, linguísticas e culturais. Tentamos levar os alunos a identificarem progressivamente as suas próprias possibilidades, mesmo que pequenas, elogiando-os de forma adequada e atuando de acordo com elas.

Facultamos aos alunos, além do desenvolvimento do raciocínio, situações que lhes permitiram desenvolver comportamentos éticos de forma ativa/positiva e criativa na sociedade, fomentando atitudes e hábitos de relação e cooperação, contribuindo para o crescimento da sua maturidade cívica e socio-afetiva.

A relação pedagógica professor/ aluno foi positiva, pois houve a preocupação de promover comportamentos de muito apreço, de responsabilidade na auto-formação, de espírito crítico, de desejo pela aquisição de conhecimentos.

Apesar de termos papéis diferentes tínhamos objetivos comuns, coordenando juntos, um grupo de trabalho.

Fazendo uma análise crítica e retrospectiva, julgamos que o nosso desempenho pedagógico ao longo da prática profissional foi positivo.

5.4. Avaliação do Projeto

No seguimento do projeto definido no início da prática profissional, deu-se cumprimento a toda uma serie de atividades que tiveram como objetivos fundamentais a promoção e o desenvolvimento do gosto pela escrita, bem como a complementaridade das respetivas áreas curriculares.

Na nossa opinião, e considerando o feedback dado pelos alunos, professora cooperante e alguns encarregados de educação, os objetivos propostos foram plenamente conseguidos. Espera-se que a concretização deste projeto de intervenção “As Palavras Contam Histórias”, possa resgatar o hábito da escrita e forma indireta possa resgatar também o hábito da leitura, contribuindo para a formação do cidadão escritor-leitor inserindo-o no mundo atual como sujeito ativo.

Chegamos ao final de uma prática profissional e torna-se oportuno fazer uma pequena avaliação do projeto desenvolvido. A promoção do gosto pela escrita foi o objetivo fundamental de todas as atividades desenvolvidas e realizadas. Verificamos que o número de alunos escritores, tanto na escola como em casa, com atividades escritas desenvolvidas através da criatividade, fez com que de uma forma progressiva mas ajustada, passassem a entender a escrita como uma forma de crescer: como aluno, como elemento do grupo e como membro de uma família. As atividades desenvolvidas na sala de aula permitiram uma interpretação mais profunda e diversificada – a própria imaginação de cada um, foi uma das estratégias mais bem-sucedidas, como podemos verificar através dos registos das atividades.

Assim, agrada-nos constatar que foi uma prática profissional conseguida e bem-sucedida a todos os níveis, ficando sempre a ideia de que se poderá fazer sempre cada

vez mais e melhor, tornando-se, para isso, necessário não cair no medo da novidade de uma forma criativa, tornando-se também necessária uma partilha cada vez maior entre a escola e a comunidade.

5.5. Considerações Finais ... Implicações em Trabalhos Futuros

Ao longo da nossa prática pedagógica tivemos oportunidade de contactar de perto com duas realidades muito distintas, obrigando-nos a desenvolver competências e capacidades adaptativas com vista a uma integração plena nos diferentes contextos educativos.

No início e no decorrer da nossa prática pedagógica em contexto de 1º ciclo, foi fundamental para nós a observação, que nos permitiu reconhecer as necessidades e capacidades dos alunos, melhorando a nossa interação com estes e o trabalho em torno do Projeto.

Assim, esta prática profissional promoveu diversas experiências de aprendizagem. Tudo o que foi referido e refletido nesta prática pedagógica levou-nos, a concluir que tanto os alunos de 1º ciclo como os alunos de 2º ciclo necessitam de um trabalho previamente elaborado pela professora e devidamente planeado.

Relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos, podemos dizer que, de forma geral, todos conseguiram desenvolver, com mais ou menos vontade, as competências inerentes às tarefas propostas.

No 1º ciclo, o nosso trabalho foi mais intenso e contínuo, pelo que a prática profissional desenvolvida, na nossa opinião, foi mais proveitosa e enriquecedora, para ambas as partes, para nós e para os alunos.

No 2º ciclo, embora de uma forma menos intensa e mais esporádica, também proporcionamos um rol de tarefas consentâneas com o nosso projeto mas, devido à organização da prática profissional, não conseguimos obter tanta informação quanto a que, gostaríamos, relativa aos efeitos da nossa intervenção.

Sempre foi nosso propósito, apesar de serem alunos de 1º e 2º ciclo, discutir com eles quaisquer problemas que surgissem dentro e fora da sala de aula para que assim se tornassem responsáveis. Todos os alunos, apesar de serem muito novos, tinham consciência de que tudo passava, das áreas mais fortes e menos fortes de cada um.

Criamos sempre grupos de entreajuda, em que os alunos com melhores resultados, ajudavam os colegas com maiores dificuldades.

Procuramos que os alunos não fossem recipientes passivos do que lhes era transmitido. Não pretendíamos “vender o nosso latim”, fazer palestras, dar grandes aulas. Interessava-nos sim verificar que o produto final fazia a diferença e que realmente os alunos se desenvolviam em algo reestruturam-te, que evoluíam no seu conhecimento e na sua educação. Por isso, adotamos desde sempre o sistema mais de aprendizagem do que de ensino.

Refletíamos constantemente sobre as nossas práticas e muitas vezes optava-se pelo risco da novidade em vez da segurança da rotina. Tentei sempre remar contra a maré, quando algum aluno começava a sentir dificuldades em algo, procurava encontrar diversas estratégias para ultrapassar essas barreiras.

No que diz respeito à vertente profissional, as conquistas foram incontáveis e, sem dúvida alguma, muito valiosas. Numa ótica de professor investigador, e seguindo a metodologia de investigação-ação, conseguimos transpor para a prática, neste caso para a prática profissional de ensino supervisionada, aquilo que fomos aprendendo com a teoria.

Todo este percurso no contexto de 1º e 2º ciclo nos permitiu adquirir e desenvolver competências que, de certeza, nos irão ajudar a realizar um trabalho consistente como também nos ajudarão a enfrentar todas as situações que iremos encontrar ao longo da nossa vida profissional enquanto professora.

A nível pessoal, esta foi realmente a grande conquista durante esta etapa, o que resultou num amadurecimento de atitudes e comportamentos perante a profissão que pretendemos abraçar.

Tudo isto nos deixou bastante felizes quanto à marca que deixamos depois da nossa prática profissional. De um modo geral, consideramos que os alunos gostaram das aulas desenvolvidas por nós e conseguiram atingir os objetivos que tínhamos definido desde o início. Com efeito, vários dos seus comentários, relativos à nossa atuação, são reveladores desta afirmação, o que nos deixou, globalmente, muito satisfeitos com o desenvolvimento da nossa prática profissional.

Sentimo-nos satisfeitas com o nosso trabalho, pois os alunos evoluíram em todos os aspetos e foram sempre tratados como crianças, como alunos, como pessoas, naturalmente diferentes entre si.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, L (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologias do Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto da Educação. Universidade do Minho
- ALONSO, L (2001) *A abordagem do Projeto Curricular Integrado com uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: Instituto da Educação. Universidade do Minho
- ALONSO, L. (2004). *A Construção do Paradigma Curricular Integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- ANDRESON, S (2013). *A Fada Oriana*. Porto: Porto Editora
- BARBEIRO, L. (2003) *Escrita – Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho
- BÁRRIOS, A; RIBEIRO, J (2003) *Criatividade, Afetividade, Modernidade – Construindo hoje a escola do futuro*. Lisboa: Textype
- CACHADA, M. (2005). *A Escrita Criativa no Contexto Escolar – Exemplificação de uma prática no terceiro Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- CALADO, I (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora
- CARVALHO, José A. Brandão (2001). O Ensino da Escrita. In F. Sequeira, José A. Brandão Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática - Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 73-92). Braga: C.E.E.P./U.M..
- CARVALHO, José A. Brandão (2011). Escrever para aprender – contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237.

- CORREIA, J (1995) *Creative Writer: um incentivo à Escrita Criativa*. Braga: Departamento das Ciências da Educação da Criança, Universidade do Minho
- COUTO,M; MARQUES, C (2001). *Conhecer Bernardino Machado*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal: Museu Bernardino Machado
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- DEB (2006). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação
- DGIDC (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- GOMES, I. (2002) *A Criatividade na Escrita – Um estudo com alunos do Ensino Básico Mediatizado*. Braga: Universidade do Minho
- GONÇALVES, A (1998) *Jogo, Fantasia, Criatividade no 1º Ciclo: Contributos para uma aprendizagem significativa*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- GOUVEIA, M.C.S (2007). *A Criança e a linguagem: entre palavras e coisas*. In. PAIVA, A, MARTINS, A., PAULINO, G., CORRÊA, H.
- GUEDES, T. (2002). *Criatividade Precisa-se – Na poesia, na narrativa e na Área Projeto*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- HAIGH,A (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do livro.

- MACHADO,S (2002). *A escrita criativa no 1º Ciclo*. Beja: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja. Documento disponível online em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3911/1/Escrita%20Criativa%20no%201%C2%BA%20Ciclo_Susana%20Machado.pdf (consultado em 15.07.03).
- MARTIN, J.F; SILVA, M (trad.) (2002). *Capuchinho Vermelho*. Porto: Ambar
- MARTINS, V (2000) *Para uma pedagogia da criatividade – Propostas de trabalho - Criap*. Porto: Edições Asa
- MANCELOS, J (2010). *Introdução à escrita criativa*. Lisboa: Edições Colibri
- NEVES, D; OLIVEIRA, M (2001). *Sobre o texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa
- NORTON, C (2001) *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Lisboa: Temas e Debates
- PEREIRA, S (2009) *Construindo Comunidades de Leitores no Âmbito da Escrita Criativa – Um estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: Departamento de letras. Universidade da Beira Interior
- RIBEIRO,A (2003). *A escola pode esperar*. Porto: ASA Editores
- ROCHA,A (2010). *O papel do manual e do professor na auto-regulação em língua estrangeira*. Braga: Instituto da Educação. Universidade do Minho
- RODARI, G (1999) *Gramática da Fantasia – Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho
- RODRIGUES, B (2011). *A Pesca*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books.

- SANTANA, I. (2007) *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, M; SERRA, E (2008) *Quero ser Escritor – Manual de escrita criativa para todas as idades*: Oficina do Livro
- SANTOS, A; BALANCHO, M. (1990). *A Criatividade no Ensino do Português*. Porto: Texto Editora
- SHARP, A; SPLITTER, L (2008) *Compreendo o Meu Mundo – Manual do Professor para o Hospital das Bonecas*. Lisboa: Dinalivro
- SILVA, A (1995) *Criatividade na escola – Um estudo exploratório acerca das teorias e práticas profissionais “Criativas” em professores de 1º ciclo do Ensino Básico*. Braga: CEFOPE. Universidade do Minho
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar Ler*. Porto: Edições ASA.
- SIM-SIM, I; DUARTE, I & FERRAZ, Maria J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- TEIXEIRA, S (2001) *A criatividade na escola*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- TORRANCE, E.P; TORRANCE, J.P (1974) *Pode-se ensinar Criatividade?* São Paulo: Editora Pedagógica
- VILLAS-BOAS, A (2003) *Oficinas de escrita – Modos de usar*: Porto. Edições Asa